



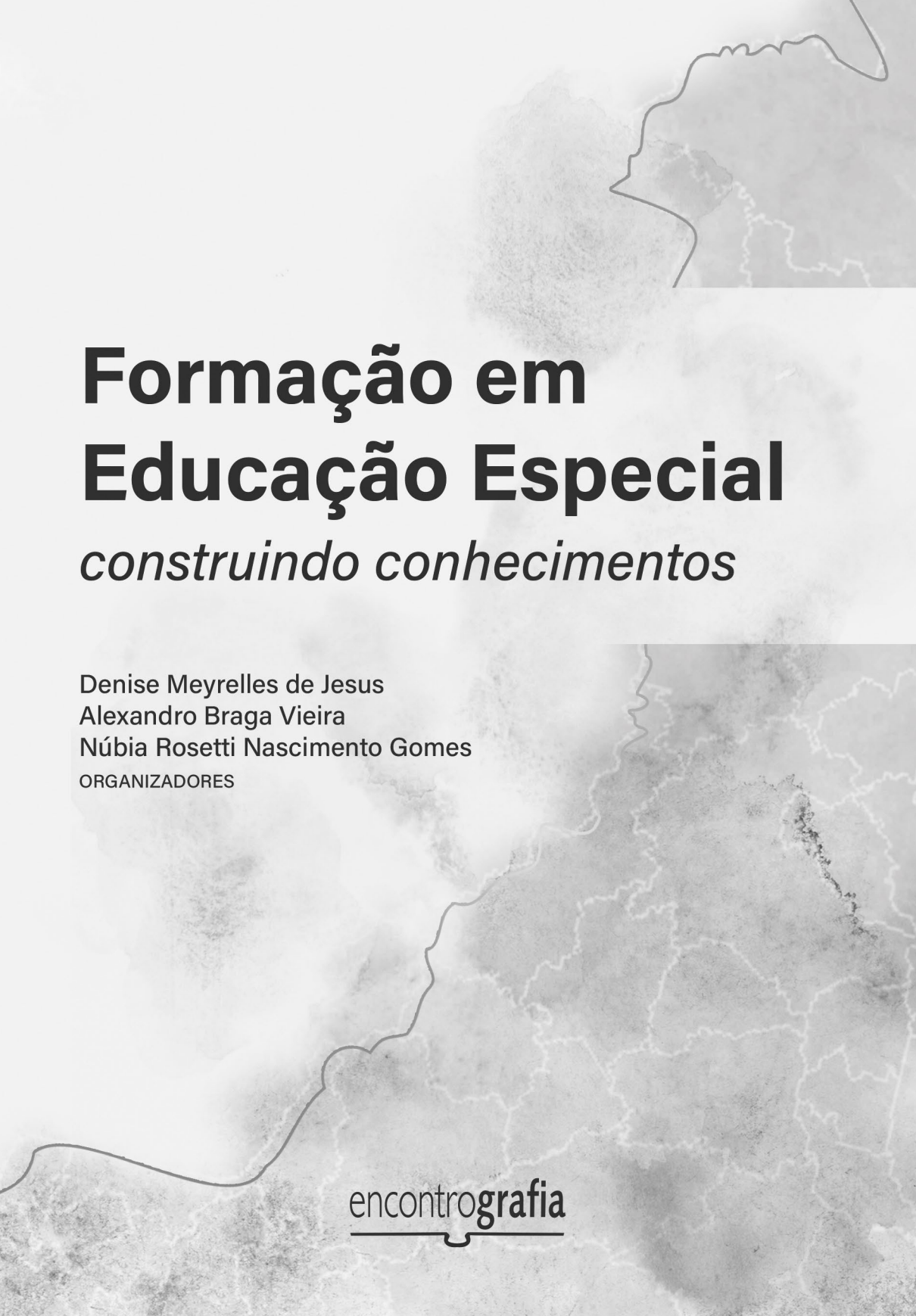
Formação em Educação Especial

construindo conhecimentos

Denise Meyrelles de Jesus
Alexandro Braga Vieira
Núbia Rosetti Nascimento Gomes

ORGANIZADORES

encontro**grafia**



Formação em Educação Especial

construindo conhecimentos

Denise Meyrelles de Jesus
Alexandro Braga Vieira
Núbia Rosetti Nascimento Gomes

ORGANIZADORES

encontro**grafia**

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa:

REVISÃO

Paula Vigneron (estagiária)

Leticia Barreto (supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Formação em educação especial : construindo conhecimentos / organização Denise Meyrelles de Jesus, Alexandre Braga Vieira, Núbia Rosetti Nascimento Gomes. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-099-3

1. Educação inclusiva 2. Formação docente - Metodologias ativas 3. Professores - Formação profissional I. Jesus, Denise Meyrelles de. II. Vieira, Alexandre Braga. III. Gomes, Núbia Rosetti Nascimento.

24-240831

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Professores : Formação profissional 379.26

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Livro financiado pela:



GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
*Secretaria da Ciência, Tecnologia,
Inovação e Educação Profissional*



Sumário

Apresentação: A pesquisa-formação “Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” 12

Alexandro Braga Vieira
Juliana Sousa Elias
Ricardo Tavares de Medeiros
Shellen de Lima Matiazzi
Juliano Bicker Pereira

Eixo 1: Políticas de Educação Especial e Formação Docente.....35

1. Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão na escola comum no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES35

Beny Bárbara Soares Silvestre
Geisa Nara Dias da Silva
Gleice de Souza Pinto Santos
Karina Maria Mesquita dos Santos Pires
Renata Santos Venturini
Sabrina Selvatici Gomes Ghidini

2. A constituição da política de Educação Especial no município de Marechal Floriano-ES.....58

Marciane Cosmo Louzada
Rosineide Moreira Salvador
Solineia Littig
Verônica Francisca Monteiro

3. Políticas públicas e formação docente na Educação Especial: uma abordagem documental75

Adeliana das Graças Lima Scuzatto

4. O processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial de Jerônimo Monteiro-ES: o caso de um Centro Municipal de Educação Infantil.....89

Andreia Cristina Giri Dias

Marlucia Bernardo

Maria da Penha Ramos Cunha Borges

5. Concepções dos profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial 97

Deyse Martha Sancio Ferrari

Alice Pilon do Nascimento

Maria José Andrade Duarte Fonseca

Karla Bustamante Duarte

6. A organização do setor de Educação Especial em um município serrano: um olhar a partir de fontes documentais ...108

Núbia Rosetti Nascimento Gomes

Denise Meyrelles de Jesus

7. O Setor de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Linhares/ES 126

Geovanete Lopes de Freitas Belo

Manoela Siqueira Moreira de Sá de Andrade

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini

Thalita Nunes Ruy Seibert

Eixo 2: Práticas Pedagógicas Inclusivas141

8. A prática do trabalho colaborativo em sala de aula comum: possibilidades para a Educação Inclusiva141

Maria Emilia Bermond dos Santos

Marina Moraes da Luz

Gilsara Gonçalves Guarnier Astori

Barbara Santana dos Santos de Santana

9. “Eu quero usar estes materiais também!”: contribuições da Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem 153

Roseane Perin

Talita Brasileiro Vaz Penatieri

10. A potência do Atendimento Educacional Especializado no contraturno: ressignificando práticas 164

Ana Paula da Silva Ramos

Giovana Caniçali Braga

Marcela Gama da Silva Gomide

11. Tecnologia Assistiva no contexto histórico-cultural: processo de ensino e aprendizagem..... 174

Fernanda Araújo Gomes Brito

Otília Martins de Magalhães

Rosinéia Santos Riacho

12. Práticas pedagógicas inclusivas e o Atendimento Educacional Especializado..... 187

Denise Meyrelles de Jesus

Barbara Santana dos Santos de Santana

Núbia Rosetti do Nascimento Gomes

Victória Vaz Rodrigues

13. Os processos de alfabetização dos alunos público da Educação Especial em contextos empobrecidos 202

Fabia Da Penha Soares Lyra

Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio

Lidiane Santos de Souza Bart

14. Práticas pedagógicas coletivas e possibilidades de atuação para promoção da inclusão escolar 218

Joziane Jaske Buss

Luana Berger Ramos

Mariana Viganò Rizzi

Vanize Espíndula

15. Educação Especial: concepções de professoras de uma escola em Domingos Martins-ES..... 233

Vanderleia Velten
Barbara Santana dos Santos de Santana
Gilsara Gonçalves Guarnier Astori
Victória Vaz Rodrigues

16. Processos de leitura dos estudantes público da Educação Especial: um olhar para o município de Vila Velha-ES..... 249

Alice Pilon do Nascimento
Keila Fernanda Bacelar
Daniella Côrtes Pereira Borges

17. Estudo de caso: projeto Libras na escola..... 262

Tales Wellington Cunha Felix
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane
Yngrid Galimberti Pattuzzo

18. Atendimento Educacional Especializado: práticas pedagógicas e articulações colaborativas validades por meio da formação continuada.....278

Daiana Alves de Jesus Dalvi
Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo

19. A importância do uso das Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado 295

Fabiana Nantet
Sabrina Selvatici Gomes Ghidini
Simone Ventura dos Santos Serafim

20. Escola e família em um diálogo formativo sobre o processo de aprendizagem da criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) 308

Adriana Neves
Tatiane Marinho Lanes Bello
Rosemary Carvalho de Moura

Eixo 3: Avaliação na Educação Especial e Inclusiva 319

21. Avaliação em Educação Especial: reflexões sobre os impactos da pandemia de Covid-19 em contextos escolares .. 319

Shellen de Lima Matiazzi

22. Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva: diferentes olhares sobre as possibilidades e desafios de ensinar e aprender com intencionalidade na prática 331

Anacléria de Fátima Breda Chagas

Lediane Will Hohmann

23. A avaliação e Educação Especial: o caso de uma estudante com deficiência intelectual matriculada na rede municipal de ensino 345

Ricardo Tavares de Medeiros

Solange Knaack

Giani Loriato Potratz

Solimar dos Santos Pereira

24. O curso *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*: uma avaliação do processo formativo357

Victória Vaz Rodrigues

Andressa Liberalino Falcão Lima

Fernanda Nunes da Silva

Denise Meyrelles de Jesus

Considerações finais: Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, consolidado pelas narrativas dos/das participantes376

Sobre os organizadores379

Apresentação

A pesquisa-formação “Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”

Alexandro Braga Vieira

Juliana Sousa Elias

Ricardo Tavares de Medeiros

Shellen de Lima Matiazzi

Juliano Bicker Pereira

Considerações iniciais

O grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar*, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, vem, por várias décadas, constituindo processos de pesquisa-formação.¹ Esses envolvem professores universitários, estudantes e egressos da pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado), bolsistas de iniciação científica e profissionais da Educação Básica, na premissa de desencadear investigações sobre as políticas em

1 Trata-se de projetos de pesquisa que culminam em um curso de extensão. Duas ações que se interpenetram.

ação² implementadas pelas redes públicas de ensino capixaba sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, compondo, simultaneamente, oportunidades de formação para que os participantes aprofundem seus saberes-fazer sobre a temática em tela.

No ano de 2018, em virtude dos dez anos de promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008), o referido grupo sistematizou uma investigação para compreender os impactos do documento nas políticas em ação implementadas pelas redes públicas de ensino do Espírito Santo. A investigação foi acompanhada de um projeto de extensão, movimentos que demandaram encontros para planejamento, sistematização, submissão às Pró-Reitorias³ cabíveis e aprovação no Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Cumpridos esses protocolos iniciais, o grupo se organizou para o desenvolvimento da pesquisa⁴ e da extensão⁵ de maneira presencial, no entanto, com o advento da pandemia da Covid-19, foi necessário desenvolvê-las remotamente. Esse cenário levou o grupo a organizar encontros para conhecer certas ferramentas digitais e pensar em como incorporá-las nos processos da pesquisa-formação, tendo em vista algumas delas serem pouco conhecidas pelos participantes e, em alguns casos, ainda utilizadas de maneira tímida na produção de dados.

Nesse sentido, o presente texto objetiva evidenciar a experiência vivenciada pelo grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar* no desenvolvimento da pesquisa e da extensão, realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, na tratativa de: a) compreender as ações impulsionadas pela PNEE/2008 nas redes públicas de ensino capixaba;

2 Inspirados nos estudos de Jesus *et al.* (2012), entende-se, pelo referido conceito, as políticas vividas/praticadas/implementadas pelas redes de ensino, impulsionadas pelo que prescreve as normativas vigentes.

3 Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Pró-Reitoria de Extensão, ambas vinculadas à Ufes.

4 *Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva.*

5 *Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva no estado do Espírito Santo.*

e b) fortalecer os saberes-fazer dos profissionais envolvidos na Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Assim, o texto se organiza por meio de reflexões sobre os fundamentos da PNEE/2008, o desenho metodológico traçado pelo grupo de pesquisa, o desenvolvimento propriamente dito da investigação e da extensão, as considerações finais e as referências.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

No ano de 2008, o governo federal publicizou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada por um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 55/2007, prorrogada pela Portaria nº 9482/2007 e entregue ao Ministério da Educação em 7 de janeiro de 2008, assumindo o documento o seguinte objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A PNEE/2008 traça uma linha histórica das políticas de Educação Especial no Brasil com o intuito de evidenciar os movimentos produzidos para o direito social à Educação de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trazendo um diagnóstico sobre a crescente matrícula desses sujeitos nas escolas comuns, enfrentando a segregação vivida em instituições/classes especializadas.

Com isso, evidencia que, embora desafios ainda se presentifiquem no direito social à Educação para esses discentes, o Censo escolar, realizado anualmente em todas as escolas, traz indicadores quanto ao aumento de

[...] acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 12).

Dentre as contribuições que a PNEE/2008 traz para o fortalecimento do direito social à Educação para estudantes apoiados pela Educação Especial, reafirma a escola comum como espaço-tempo de todos e convoca os sistemas de ensino/escolas a comporem políticas para o enfrentamento de barreiras atitudinais, arquitetônicas, curriculares e avaliativas. O objetivo é potencializar as práticas pedagógicas e a apropriação dos conhecimentos, salientando a importância das redes de apoio para a acessibilidade ao currículo na relação igualdade-diferença, pois, como afirma Santos (2008),

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2008, p. 382).

Assim, a PNEE/2008 ratifica a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, ou seja, não substitutiva aos processos de escolarização, provendo a oferta do atendimento educacional especializado por intermédio da disponibilização de serviços e recursos próprios e orientação aos alunos e aos professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse sentido, avança quanto às orientações acerca do atendimento educacional especializado, tendo em vista tais serviços serem mencionados na Constituição Federal do Brasil de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, mas sem direcionamentos sobre sua operacionalização. Kassar e Rabelo (2011) problematizam a importância dos encaminhamentos político-pedagógicos para essa rede de apoio, tendo em vista historicamente ganhar conotações substitutivas à classe comum, sendo significadas, inclusive, como a responsável pela escolarização dos alunos.

Com a PNEE/2008, passa-se a entender que o atendimento educacional especializado busca dar suporte à acessibilidade curricular, pois as atividades

desenvolvidas “[...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p. 16).

O documento sinaliza que o processo de inclusão dos alunos público da Educação Especial se inicia na Educação Infantil, que o acesso aos conhecimentos se coloca como questão inegociável e que o atendimento educacional especializado faz parte da proposta pedagógica da escola. Para a oferta desses serviços, parcerias foram firmadas entre o Ministério e as Secretarias de Educação para a implementação de salas de recursos multifuncionais, considerando que:

[...] em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 16).

Os direcionamentos político-pedagógicos dados ao atendimento educacional especializado impulsionaram a produção da pesquisa, levando pesquisadores como Baptista (2011) e Ghidini e Vieira (2021) a problematizarem a importância das salas de recursos multifuncionais e as intervenções no contraturno, no entanto ampliando os apoios para as demais atividades curriculares e turnos, reafirmando seu caráter pedagógico. Dentre as ações pedagógicas desenvolvidas pelo atendimento educacional especializado, podemos destacar:

[...] a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores do ensino comum; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncional (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, entre outros (Ghidini; Vieira, 2021, p. 13).

Outra contribuição trazida pela PNEE/2008 versa sobre a definição do alunado apoiado pela Educação Especial, tendo em vista o imaginário social/escolar tender a suprimir os pressupostos da educação inclusiva (escolarização para todos) na Educação Especial. Segundo o documento supracitado, configuram-se público da modalidade de ensino os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando que o conceito necessidades educacionais especiais produzia a ideia de que todo estudante que requeria apoios à escolarização seria parte do atendimento educacional especializado.

Os três grupos de alunos outrora citados são os contemplados pela Educação Especial e, como sinaliza a PNEE/2008, “[...] nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (Brasil, 2008, p. 9). Nesse sentido, os profissionais que atuam na Educação Especial podem colaborar com orientações político-pedagógicas sem necessariamente ter esses alunos como público da modalidade de ensino.

A definição dos estudantes busca enfrentar a produção social da deficiência (Bridi; Baptista, 2014; Medeiros; Caetano, 2023) quando aqueles que requerem apoios pedagógicos diversificados ou apresentam modos/tempos mais específicos para se apropriarem dos componentes curriculares passam a ser significados na categoria deficiência intelectual, como se os processos de ensino-aprendizagem não fossem atravessados por momentos de evoluções e involuções, conforme ensina Vigotski (1998).

As orientações político-pedagógicas trazidas pela PNEE/2008 impulsionaram a sistematização de normativas – como a Resolução nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 13.146/2015 –, convocando-nos também a entender como o documento se materializa em políticas de ação nos sistemas de ensino. Deve-se considerar a historicidade da Educação Especial em cada rede/escola e os movimentos locais para a promoção do direito social à Educação para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O desenho metodológico traçado pelo grupo de pesquisa para realização da pesquisa-formação

Como caminho teórico-metodológico, a pesquisa-formação recorreu a pressupostos qualitativos e à abordagem da cartografia simbólica das representações sociais que, para Santos (2007), significa um modo de produção de conhecimentos que leva o pesquisador a agregar um conjunto de dados, de modo que eles constituam um mapa capaz de representar/simbolizar a realidade analisada. Assim, os mapas “[...] são o produto da cartografia e correspondem a formas visuais de organizar conhecimento sobre determinada realidade ou território” (Freitas, 2015, p. 1116).

Segundo Freitas (2015), a representação de uma certa realidade pelo pesquisador cartógrafo demanda atenção para que ele venha a perceber elementos macro, mas também micro, pois a “[...] principal convenção cartográfica indica que o Norte está colocado no topo do mapa” (Freitas, 2015, p. 1118), entendendo-se por Norte conhecimentos, grupos sociais e dados que se colocam hegemônicos e que descartam aqueles que são locais, como se eles não implicassem a representação da realidade. Diante disso, Santos e Menezes (2010) afirmam a importância de se visibilizar as Epistemologias do Sul, porque elas:

[...] são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistem com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes (Santos; Menezes, 2010, p. 19).

A partir de pressupostos qualitativos e da cartografia simbólica das representações sociais, o grupo elegeu como objetivo da investigação: cartografar as implicações da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em municípios localizados no Estado do Espírito Santo, tendo como premissa o fortalecimento do direito à Educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para esse alcance, os objetivos específicos foram: a) compreender os principais encaminhamentos políticos e pedagógicos trazidos pela PNEE/2008; b) cartografar as políticas de inclusão escolar instituídas em municípios capixabas nos seguintes aspectos: definição do público da Educação Especial,

matrícula, redes de apoio, atendimento educacional especializado, acesso aos currículos, práticas pedagógicas, avaliação (identificação e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem), formação docente, composição de documentos locais e financiamento da Educação Especial; c) implicações (ou não) do documento nas políticas de Educação Especial dos municípios envolvidos no estudo.

Quanto aos procedimentos para produção dos dados, o grupo de pesquisa sistematizou um calendário de reuniões quinzenais, visando ao planejamento das ações a serem executadas. Alguns encontros foram realizados no turno vespertino (das 14h às 17h) e outros no noturno (das 18h às 21h), todos nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação. Com a chegada da pandemia, alguns foram remotos. Nos planejamentos, decidiu-se recorrer à ferramenta dos grupos focais (Gatti, 2005) por serem estratégias metodológicas capazes de levar os participantes a promoverem reflexões e narrativas sobre a temática em estudo. O quadro abaixo traz questões disparadoras adotadas para os grupos focais.

Quadro 1 – Questões disparadoras dos grupos focais (continua)

Nº	Questões disparadoras
1	Políticas de Educação Especial e principais documentos orientadores
02	A equipe de Educação Especial: composição e trajetória
3	Estrutura e organização das escolas
4	Matrícula e critérios de identificação dos alunos
5	Profissionais da rede: tipos de apoio, atribuições e formação exigida.
6	Formação continuada: professores especialistas, professores, gestores e pedagogos
7	Trabalho nas escolas: organização, práticas escolares e pedagógicas, currículo escolar e atendimento educacional especializado.
8	Avaliação de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem.
9	Os diferentes dispositivos: diálogo com as demais secretarias

Quadro 1 – Questões disparadoras dos grupos focais (conclusão)

10	Relação com as instituições especializadas: relação público-privado-filantropia, atendimento educacional especializado na escola comum e na instituição especializada
11	O que pensam as famílias?
12	Financiamento
13	Movimentos nacionais, estaduais e municipais atuais diante das propostas de mudança da PNEE/2008
14	Possibilidades e desafios

Fonte: Organização dos autores.

Considerando que a pesquisa abrangeria vários municípios capixabas, a equipe responsável se subdividiu em quatro subgrupos para a realização dos grupos focais, de modo que cada subgrupo contasse com um⁶ professor da universidade, estudantes e egressos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e alunos de iniciação científica. A organização dessa ação se constituiu da seguinte maneira:

Quadro 2 – Organização do grupo de pesquisa em subgrupos (continua)

Subgrupos	Região do Estado	Rede Municipal envolvida	Rede Estadual
Subgrupo 1	Metropolitana	Vitória, Serra e Fundão	Superintendência Regional de Educação de Carapina
Subgrupo 2	Serrana	Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Maria Jetibá e Afonso Cláudio.	Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio

6 Na região norte/noroeste, o subgrupo foi conduzido por duas professoras do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (Ceunes), localizado no campus de São Mateus/ES.

Quadro 2 – Organização do grupo de pesquisa em subgrupos (conclusão)

Subgrupo 3	Sul	Anchieta, Atílio Vivacqua, Cachoeiro de Itapemirim, Presidente Kennedy	Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim
Subgrupo 4	Norte/ Noroeste	São Mateus, Pedro Canário, Conceição da Barra, Jaguaré e Linhares	Superintendência Regional de Educação de São Mateus Superintendência Regional de Educação de Linhares

Fonte: Organização dos autores.

Para envolvimento das redes de ensino nos grupos focais, foi encaminhada uma carta-convite para as Secretarias de Educação (municipais e a estadual) com os seguintes objetivos: a) apresentar a pesquisa-formação; b) solicitar anuência; c) requisitar a indicação dos participantes. Decidiu-se que cada rede de ensino indicaria 10 profissionais, entre eles gestores públicos de Educação Especial, gestores escolares, professores de sala de aula comum, professores de Educação Especial e familiares. Ao todo, o estudo envolveu, aproximadamente, 210 sujeitos, dentre profissionais da Educação Básica e responsáveis pelos discentes.

O planejamento inicial era realizar uma reunião presencial com a coordenação de Educação Especial de cada rede municipal de ensino e das superintendências para socialização do estudo. No entanto, em virtude da pandemia da Covid-19, em dois subgrupos, o planejado foi executado, e os demais foram de maneira remota. Os grupos focais, pelo mesmo motivo, foram realizados pela plataforma Google Meet que também se colocou como instrumento de registro para posterior transcrição e análise.

O processo de produção dos dados em cada região/subgrupo, embora adotasse as ações planejadas como espinha dorsal, ganhou dinâmicas singulares, considerando o período da pandemia e a disponibilidade dos participantes. Os grupos focais foram desenvolvidos no transcorrer do ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Além do processo de produção dos dados, no segundo semestre de 2021, como desdobramento da pesquisa, o grupo planejou e mediu

remotamente o projeto de extensão *Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no Estado do Espírito*, a partir de temáticas levantadas pelos participantes.

O processo formativo foi realizado por meio de *lives*, via canal do YouTube do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, e envolveu o grupo de pesquisa e profissionais do Ensino Superior e da Educação Básica (participantes ou não do estudo), tendo como objetivo o aprofundamento teórico-prático sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. O quadro a seguir traz a dinâmica de cada encontro formativo.

Quadro 3 – Organização do curso de extensão (continua)

Data	Temática	Participantes/ Acessos	Palestrantes
05/08	Primeiro encontro referente à ação de extensão “Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no Estado do Espírito Santo”	553	Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
19/08	Políticas de Educação Especial em pauta: contextos, normativas, legislações	550	Profa. Dra. Denise Meyrelles de Jesus Profa. Ms. Cinthya Campos de Oliveira Mascena
02/09	Financiamento da Educação e a Educação Especial	434	Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho Prof. Dr. Gildásio Macedo de Oliveira
16/09	Currículo e Práticas Pedagógicas: Alfabetização e Educação Especial	726	Profa. Dra. Rita de Cassia Cristofoleti Profa. Dra. Alice Pilon do Nascimento

Quadro 3 – Organização do curso de extensão (conclusão)

30/09	Currículo e Práticas Pedagógicas: Ensino Médio e Educação Especial	423	Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira Profa. Ms. Bruna de Oliveira Bonomo Profa. Ms. Janine Can-deias Balbino Dias
14/10	Escolarização do público da Educação Especial em tempos de pandemia	392	Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo
28/10	Atendimento Educacional Especializado	386	Profa. Dra. Karolini Galimberti Patuzzo Breciane
11/11	Redes de Apoio: interdisciplinaridade	236	Profa. Dra. Carline dos Santos Borges
25/11	Avaliação e Educação Especial	391	Profa. Dra. Ana Marta Bianchi de Aguiar

Fonte: Organização dos autores.

Os encontros ocorreram das 19h às 21h, contaram com o trabalho de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais e as gravações estão disponibilizadas no canal do YouTube do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Algumas reflexões sobre a pesquisa-formação

- **A pesquisa:** *Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva*

Em linhas gerais, pode-se dizer que a PNEE/2008 impulsionou/impulsiona as políticas locais de Educação Especial no Espírito Santo em inteiração com a processualidade histórica da modalidade em cada rede de ensino, tendo os sistemas um ponto em comum: o início dos atendimentos aos estudantes em instituições especializadas que rivalizam com as escolas comuns, quando se coloca em análise o financiamento público, recorrendo, na maioria das situações, às intervenções clínicas como “elemento de barganha” com as famílias.

Mesmo com essa historicidade, os dados evidenciam que as redes contam com a matrícula de estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns, tendo como principais políticas o professor da modalidade de ensino e as salas de recursos multifuncionais. A depender do sistema, dispõe-se de estagiários e de cuidadores que, na cotidianidade das unidades de ensino, são assumidos como apoios pedagógicos e até responsáveis pela mediação curricular – tensão para a escolarização dos alunos quando se delega a sujeitos sem formação a tarefa de ensinar/apoiar processos de ensino-aprendizagem.

Para fomento das políticas de Educação Especial, as Secretarias de Educação contam com uma “equipe/setor/núcleo de Educação Especial”, respeitadas as derivações do termo em cada realidade. Assim, há “equipes” constituídas por: a) somente profissionais da Educação com formação na área; b) profissionais da educação, saúde e assistência; c) uma pessoa de referência para a modalidade. Nesse caso, os participantes chamam-na de “eu-equipe”. A trajetória delas se mostra diversificada, tendo em vista poucas se constituírem na década de 1990 e a maioria, a partir dos 2000, impulsionadas pela Resolução nº 2/2001.

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, art. 3º, parágrafo único).

Quanto à elaboração de documentos orientadores das políticas de Educação Especial, também encontramos movimentações diversas. Verificamos que há redes que se inspiraram na PNEE/2008 e compuseram a Política Municipal/Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Outras sistematizaram diretrizes e há aquelas cujas orientações se realizam por meio de ofícios/comunicados disparados para as escolas, no intuito de sinalizar como promover a inclusão dos estudantes na classe comum e a realização do atendimento educacional especializado.

Os participantes dos grupos focais, ao narrarem sobre as estruturas das escolas, sinalizam que realidades diversas se fazem presentes. Há escolas antigas com barreiras estruturais, como escadas, por exemplo, bem como construções mais novas que buscam atender às questões da acessibilidade. Há movimentações políticas para adequações, como reforma de banheiros acessíveis, alargamento de portas, criação de rampas e sinalizações. Unidades de ensino

localizadas no perímetro rural possuem infraestrutura mais complexa para ser adequada às demandas da Educação Especial; na maioria dos casos, sem salas de recursos multifuncionais. Os envolvidos no estudo apontam, com mais ênfase, a existência desses ambientes nas escolas urbanas para oferta do atendimento educacional especializado.

Sobre a identificação dos alunos, há situações diversas. Uma delas é a apresentação do laudo na matrícula. Em outros casos, a família apresenta o diagnóstico no transcorrer do ano letivo, com o receio da negação da vaga. Na ausência do laudo e a partir de certa desconfiança dos professores quanto à condição do aluno, um ciclo de investigação se inicia na escola: o professor regente “suspeita” de que o estudante traz algo diferenciado em seu processo de escolarização, o que o leva a acionar o pedagogo para socializar sua dúvida. Em seguida, o docente de Educação Especial é requisitado para analisar e avaliar o aluno. Consolidada a “suspeita”, a família é chamada para uma reunião com vistas a recorrer à unidade de saúde com o objetivo de obter o laudo. Esse ciclo investigado é problematizado por outros estudos, como um conduzido por Jesus *et al.* (2015), que diz:

Feito o primeiro olhar avaliativo, um ciclo de investigação se inicia. O próximo passo, em vários casos, é contatar o pedagogo (coordenador pedagógico), para, posteriormente, o professor especializado entrar em ação. Muitas vezes, pouco se problematizam as questões levantadas pelo professor de sala de aula, “confirmando” a suspeita do desvio em relação à aprendizagem [...]. Nesse processo, as famílias são acionadas para uma conversa e dispositivos de registros são constituídos. Várias narrativas apontam para o fato de a avaliação diagnóstica demandar algum tempo para ser realizada e se apoiar em ferramentas que buscam valorizar certas “competências” acadêmicas (Jesus *et al.*, 2015, p. 334).

Continuando, os autores sinalizam:

Mesmo com a avaliação diagnóstica realizada pelo professor do ensino comum, pelo pedagogo e pelo professor especializado em Educação Especial, muitos casos são encaminhados para uma avaliação clínica constituída por um especialista na área da saúde [...]. No entanto, desafios surgem, pois algumas famílias encontram dificuldades em agendar as consultas e o

retorno das informações à escola é moroso. Os professores precisam constituir outros dispositivos para aligeirar o processo. É necessário acionar outras esferas para que ocorram articulações entre as Secretarias de Educação e de Saúde (Jesus *et al.*, 2015, p. 334-335).

No que se refere aos profissionais envolvidos com a escolarização dos estudantes, as redes de ensino contam com os professores do ensino comum, coordenadores de turnos, diretores escolares e os pedagogos (todos com formação em suas respectivas áreas de atuação), além da equipe que atua na Educação Especial. As redes dispõem de docentes da área da deficiência intelectual, ocorrendo maior carência de profissionais da surdez, deficiência visual e altas habilidades/superdotação, fazendo com que a oferta de apoios que levem em consideração as especificidades dos estudantes se mostre deficitário, produzindo, assim, lacunas na continuidade e no acompanhamento dos processos de aprendizagem dos estudantes.

A formação inicial dos professores de Educação Especial se realiza em licenciaturas diversas, acrescida de cursos de capacitação de 120 horas ou mais ou especializações. Há egressos do curso de Pedagogia para o magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Habilitação em Educação Especial. Poucos trazem graduação específica. As atribuições perpassam pelas atividades pertinentes ao atendimento educacional especializado, na maioria dos casos simplificado, nas salas de recursos multifuncionais. Quanto à formação continuada sobre Educação Especial, as narrativas confirmam que as Secretarias de Educação implementam oportunidades e, quando possível, em parceria, por exemplo, com a Universidade Federal do Espírito Santo.

A maioria dos processos formativos se realiza fora do horário de trabalho, cenário que fragiliza a participação dos profissionais, ocorrendo, em alguns casos, reuniões/encontros dentro dessa jornada, tendo como público quem atua na Educação Especial. Outro aspecto é a oferta de formações esparsas, durante o ano letivo, sem um currículo que promova continuidade entre as temáticas discutidas e com ausência dos profissionais do ensino comum. Deparamo-nos com narrativas que sinalizam o envolvimento dos docentes em momentos de formação ofertados por empresas privadas, no entanto custeada por esses sujeitos. Considerando que o estudo se realizou no período de 2020-2021 – quando o país foi gerido por um partido da

extrema direita⁷ –, os participantes se ressentem da extinção de parcerias entre o governo federal e as universidades para a oferta de cursos de especialização e de atualização, inclusive na área da Educação Especial.

Quando direcionadas atenções para o trabalho pedagógico das escolas, as narrativas trazem um mosaico de situações. Podemos dizer que o acesso aos currículos sofre atravessamentos dos modos como os alunos são subjetivados, tendo em vista que, no imaginário escolar, quando o discente apresenta certos requisitos que o aproximam do que os professores entendem como necessários à apropriação curricular, o envolvimento no trabalho pedagógico se mostra mais possível. Na contramão, para aqueles que se distanciam dessa prerrogativa, a escola é reduzida a um espaço-tempo de socialização entre pares.

A alfabetização se coloca como um desafio para as escolas, temática mais complexa nos casos dos estudantes público da Educação Especial, ocorrendo, inclusive, avanços entre os anos escolares sem a apropriação da leitura e da escrita. Isso faz com que esses conhecimentos deixem de ser significados como direitos para se configurarem em elementos a comporem os diagnósticos médicos, rótulos e estigmas, considerando que o aluno que não aprendeu a ler e a escrever passa a compor o grupo denominado com “deficiência intelectual”, muitas vezes, sem uma reflexão crítica das várias barreiras que implicaram na aprendizagem.

Para Medeiros e Caetano (2023), quando a criança “[...] ainda não sabe ler e escrever e está nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ocorre o afastamento do professor do ensino comum do processo de escolarização e do planejamento de práticas pedagógicas para envolvê-la no currículo escolar” (Medeiros; Caetano, 2023, p. 55). Segundo os autores,

[...] a apropriação da leitura e da escrita não deve ser um elemento diagnóstico para excluir o estudante da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Ao contrário, deve ser reconhecida como um direito e uma necessidade à humanização e à inclusão social (*idem, ibidem*).

7 Nesse caso, fazemos menção à presidência da República sob a gestão de Jair Messias Bolsonaro.

Na tratativa de buscar alternativas para o envolvimento dos alunos no currículo escolar, os professores de Educação Especial narraram que promovem o que denominam de “adaptações das atividades”, ou seja, transpõem o que será trabalhado com a classe para um nível de compreensão que os estudantes consigam realizá-las. Na maioria das vezes, essa ação se realiza de maneira solitária pelo docente especializado, evidenciando desafios a serem enfrentados pelas redes de ensino: a corresponsabilização dos professores do ensino comum pela escolarização desses alunos, momentos de formação continuada, organização dos planejamentos coletivos e análise do número de profissionais de Educação Especial por escola, pois, em muitos contextos, o quantitativo não é condizente com as demandas das unidades de ensino. Há situações em que o currículo é reduzido a atividades como jogos, recorte e colagem e reconhecimento de letras e números.

Ainda sobre o trabalho pedagógico, os participantes trouxeram análises sobre o atendimento educacional especializado. De modo quase absoluto, ele é significado como intervenções que se realizam nas salas de recursos multifuncionais. Com essa linha de pensamento, os demais apoios ao turno regular ganham outras conotações – “trabalho colaborativo” ou “trabalho articulado” –, como se auxílios presentes no turno comum não se constituíssem também nesse tipo de atendimento.

Sobre o diálogo entre a Secretaria de Educação/escolas e demais secretarias ou instituições, percebem-se fragilidades. Cada espaço-tempo analisa/atende a pessoa dentro das atribuições do ambiente, subdividindo-a na parte de sua incumbência. As narrativas sinalizam a importância das ações intersetoriais para os processos de inclusão social/escolar, pois um olhar multirreferencial fomenta políticas articuladas e capazes de atender às necessidades desses sujeitos.

O financiamento em Educação Especial se colocou como temática a adentrar a formação e as ações dos profissionais da Educação, pois mesmo aqueles que atuam nos órgãos centrais afirmam lidar com as questões pedagógicas, tendo em vista as Secretarias de Educação contarem com um setor específico para tratar dos recursos financeiros. Os participantes da pesquisa estão cientes de que as unidades de ensino recebem recursos, com destaque para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), mas não há informações sobre uma rubrica para a Educação Especial. Quando sinalizam como fazem para dispor de materiais e recursos para trabalhar com os estudantes, os participantes narram a utilização de papéis, cartolinas, pincéis, colas, dentre

outros disponíveis nas escolas, que a sala de recurso multifuncional recebeu como recursos didáticos e equipamentos na época de sua implementação pelo MEC, ocorrendo produções de materiais pelo próprio professor.

Os dados do estudo acenam que movimentos internacionais – Declaração Mundial para Todos (Unesco, 1990) e Declaração de Salamanca (1994), por exemplo –, assim como outros constituídos em âmbitos nacional, estadual e local, implicam nas políticas em ação, como pudemos perceber com a implementação da PNEE/2008. Nesse contexto, podemos dizer que tal prerrogativa também se aplica às redes de ensino do Estado do Espírito Santo que realizam ações político-pedagógicas para a escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, mesmo convivendo com desafios, conforme os apresentados no transcórper do texto.

- **O projeto de extensão: *A Formação-reflexão sobre a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva no Estado do Espírito Santo***

Com o desenvolvimento do estudo, foram apontadas temáticas ao projeto de extensão. Os momentos formativos planejados e mediados pelo grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar* buscaram relacionar as temáticas apontadas pelos professores, os conhecimentos produzidos na área de Educação Especial e a legislação vigente.

Estudar as normativas se configurou em possibilidades de enfrentamento a imaginários sociais/escolares que afetam o direito social à Educação para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao dialogar com os aportes legais que sustentam a Educação como direito público e subjetivo e a Educação Especial como modalidade de ensino, os participantes puderam problematizar linhas de pensamento que afetam a aprendizagem dos estudantes na escola comum, como: a redução da escola em espaço-tempo de socialização; o avanço automático entre os anos escolares “amparado” pelos laudos médicos ou supostas normativas; a produção de currículos mínimos; a responsabilização única do professor especialista como o comprometido pela aprendizagem do estudante; as salas de recursos multifuncionais como substitutivas às classes comuns; entre outras questões.

A reflexão sobre as questões explicitadas reafirmou a importância de estudos sobre o financiamento da Educação, com destaque o relacionado à

Educação Especial, tendo em vista implicar na melhoria das condições de trabalho, na formação e na valorização docente e, conseqüentemente, no direito social à Educação. Mesmo sendo reconhecida como temática relevante, o financiamento se apresenta como carência entre os profissionais da Educação, desvelando sua inserção nos processos de formação inicial e continuada.

A defesa da escola comum como um direito possibilitou reflexões sobre os currículos em uma perspectiva inclusiva nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, além de favorecer análises sobre as práticas pedagógicas como caminhos pelos quais os processos de mediação se realizam. A extensão ajudou os participantes a refletirem que os currículos não são neutros, mas, sim, carregados de relações de poder, culturas e subjetividades. Portanto, aprender é uma necessidade extensiva às pessoas público da Educação Especial.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas envolvem planejamento, mediação, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, perpassando as relações interpessoais entre os professores e os alunos, partindo do pressuposto de que elas se configuram na mediação com o outro ou com os outros (Franco, 2015).

A reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas colocou a alfabetização como temática que preocupa os professores. Coletivamente, ficou compreendido que a temática deve ser fortalecida na formação inicial e continuada, tendo em vista que são conhecimentos imprescindíveis para a inclusão social/escolar, pois, como afirmam Gontijo, Costa e Oliveira (2019),

[...] alfabetizar, isto é, ensinar a ler e a produzir textos orais e escritos, é um ato ético, ou seja, responsável. Podemos fazer escolhas menos conscientes, oriundas de determinações previamente definidas, mas isso não nos exime da responsabilidade pelos nossos atos como formadores/as de crianças. Assim, como um ato ético, político e responsável, a alfabetização está comprometida com a formação de sujeitos críticos e, portanto, com condições de participar da transformação da sociedade atual, extremamente injusta, desigual e excludente (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 23).

Refletir sobre as políticas de Educação Especial, os currículos e as práticas pedagógicas favoreceu as análises sobre o atendimento educacional especializado em uma perspectiva pedagógica que se enreda nas atividades da

escola (turno e contraturno). Com isso, os professores envolvidos na extensão analisaram como esse atendimento perde força quando materializado somente nas salas de recursos multifuncionais, pois o estudante necessita estar nas várias ações pedagógicas, portanto os apoios caminham nesse mesmo fluxo. Foi possível compreender que a pesquisa em Educação Especial tem investido na produção de conhecimentos sobre como o atendimento educacional especializado pode contribuir para o envolvimento dos estudantes no currículo comum, por isso a defesa de uma concepção como ação pedagógica em Educação Especial (Baptista, 2011).

A avaliação em Educação Especial também foi colocada como uma necessidade que demanda análises. A de identificação das necessidades dos estudantes precisa ser trabalhada sem a produção de rótulos e estigmas, mas na premissa de levantar políticas públicas para suporte a esses sujeitos. A avaliação de acompanhamento do trabalho pedagógico ganha sentido quando se coloca multirreferencial, ou seja, problematiza os vários elementos que afetam a apropriação dos conhecimentos e aponta estratégias necessárias aos atos de ensinar e aprender na escola comum.

Refletir sobre os direitos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação favoreceu análises sobre as ações intersetoriais e a necessidade de enfrentar a compartimentalização da pessoa, quando se direciona atenções apenas para a parte que interessa a determinada instituição ou determinado setor. Na linha das possibilidades, a interlocução entre as áreas da Educação, Saúde, Assistência Social, Ministério Público, Centros de Atenção Psicossocial, dentre outras, apresentou-se como uma rede protetiva aos direitos das pessoas público da Educação Especial nos diferentes espaços-tempos de que elas fazem parte.

Para finalizar, diálogos sobre as implicações da pandemia da Covid-19 na escolarização dos estudantes sinalizam para a necessidade de novas posturas para avaliar os impactos do fenômeno pandêmico no direito social à Educação, assim como no planejamento e na execução de políticas, capazes de enfrentar as mazelas deixadas, para criar condições de recuperar rotas e de fortalecer outras, necessárias à aprendizagem.

Considerações finais

A pesquisa apontou que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem impactando as políticas direcionadas à modalidade de ensino nas redes de ensino capixabas. Isso não quer dizer que os desafios foram superados; ao contrário, os encaminhamentos trazidos no documento têm fortalecido ações para que o processo histórico de exclusão seja substituído pelo direito social à Educação.

A PNEE/2008 impulsiona sistemas/escolas a articularem ações para que os estudantes encontrem condições de acesso aos currículos, sem desmerecer o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem. São várias as contribuições. No entanto, evidenciamos a definição dos estudantes e as orientações político-pedagógicas para o atendimento educacional especializado numa abordagem complementar/suplementar ao trabalho pedagógico da classe comum, enfrentando contextos históricos que alocavam esses serviços como substitutivos à escolarização.

No que se refere ao projeto de extensão, a reflexão crítica sobre temáticas que advêm do trabalho pedagógico das escolas (na relação teoria e prática) fortalece os saberes-fazeres docentes, a produção de conhecimentos na área da Educação e a relação entre escola e universidade, levando os professores a darem sentidos às experiências formativas nas quais estão envolvidos.

Tanto a pesquisa como a extensão possibilitaram ao grupo de pesquisa *Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar* vivenciar processos de formação, porque cada participante pôde aprender a utilizar as tecnologias educacionais de maneira remota como instrumento de pesquisa e de sistematização de processos formativos. A interrelação entre pesquisadores universitários e profissionais da Educação Básica favoreceu a troca de saberes, o adensamento teórico-prático e o reconhecimento de que pesquisa e formação caminham juntas.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE, CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº. 2**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13393/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2024.

FREITAS, Fernando. A Cartografia e os Mapas enquanto Ferramentas de Análise do Social: Releitura a partir de Algumas das Contribuições Facultadas por Boaventura de Sousa Santos. *In*: Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais Sul-Sul, Sul-Norte e Norte-Sul, 1., 2015, Coimbra. **Actas [...]**. Coimbra, Portugal: 2015. v. 1, p. 1111-1127, 1 CD-ROM.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandre Braga. **Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. *In*: GÔES, Margarete Sácht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira (org.). **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2019, v. 1, p. 15-46.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental**. Campos dos Goytacazes/RJ: Encontrografia, 2023.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnósticos, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazzo (org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos, São Paulo: ABPEE, 2015. p. 327-348.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. *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. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Eixo 1: Políticas de Educação Especial e Formação Docente

1. Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão na escola comum no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES

Beny Bárbara Soares Silvestre¹

Geisa Nara Dias da Silva²

Gleice de Souza Pinto Santos³

Karina Maria Mesquita dos Santos Pires⁴

Renata Santos Venturini⁵

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini⁶

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.1

-
- 1 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, exerce o cargo de professora formadora na Secretaria Municipal de Ensino/Gerência Pedagógica de Ensino/Coordenação de Educação Especial, com vínculo estatutário na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim/ES.
 - 2 Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, exerce o cargo de professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vínculo estatutário na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim/ES.
 - 3 Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Licenciada em Letras/Libras. Atualmente, na Secretaria de Educação/Gerência Pedagógica de Ensino/Coordenação de Educação Especial, exerce função de Intérprete de Libras e Formadora no Programa Educar Pra Valer, com vínculos estatutários na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim/ES.
 - 4 Especialista em Alfabetização e Letramento e Educação Especial. Professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, na Secretaria de Educação/Gerência Pedagógica de Ensino/Coordenação de Educação Especial. Conselheira do Fórum Municipal de Educação, com vínculo estatutário na Rede Municipal de Ensino de Cachoeiro de Itapemirim.
 - 5 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
 - 6 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, exerce o cargo de professora nas séries iniciais do ensino fundamental, com vínculo estatutário na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES.

Alice perguntou: Gato Cheshire... pode me dizer qual o caminho que eu devo tomar?

Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o Gato.

Eu não sei para onde ir! – disse Alice.

Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve.

(Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll)

Introdução

A resposta do enigmático Gato Cheshire no clássico romance *Alice no País das Maravilhas* ecoa também na vida cotidiana. Referimo-nos à importância da formação continuada de professores, os quais, muitas vezes, sentem-se inseguros e têm dificuldade de determinar quais caminhos seguir para a realização de suas práticas pedagógicas, sobretudo no que diz respeito à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. O investimento na formação continuada de professores deve ser um movimento persistente por parte dos sistemas de ensino visando à “[...] universalização da cultura” (Meirieu, 2002, p. 175), pois o ato educativo acontece a partir da fusão da teoria e da prática (*ibid.*). Esse esforço é fundamental para impulsionar a qualidade do ensino por permitir que os professores sejam agentes ativos em suas práticas pedagógicas e desenvolvam estratégias de ensino que promovam a equidade educacional.

Desse modo, o presente texto descreve um conjunto de ações da Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro de Itapemirim — Gerência Pedagógica de Ensino/Coordenação de Educação Especial, no âmbito da formação continuada de professores de Educação Especial. Tais ações podem colaborar para o planejamento/mediação de práticas pedagógicas, no tocante à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas escolas comuns, considerando os desafios e tensões vividos na mediação dessas práticas no cotidiano escolar. Nosso objetivo é realizar uma análise crítica da formação continuada de professores da Educação Especial oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Cachoeiro, sob a perspectiva desses profissionais, visando à melhoria da qualidade de ensino de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Metodologia

Partindo do princípio de oferecer aos estudantes um ensino de qualidade e que atenda às suas especificidades, a Coordenação de Educação Especial realiza, no decorrer do ano, formações continuadas em serviço para todos os professores vinculados à Educação Especial. A formação considera, ainda, a rotatividade de professores devido ao alto índice de professores contratados, inexperientes no campo da Educação Especial e na sala regular. Pois entendemos que, na formação, somos levados a transformar a teoria em prática e a refletir continuamente sobre a prática (Freire, 1991).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (Nóvoa, 1995, p. 25).

A pesquisa utilizou como metodologia o estudo de caso, cujo objetivo é capturar a totalidade de uma situação e, de forma criativa, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso específico por meio de uma imersão profunda e meticulosa em um objeto delimitado. Segundo Minayo (1995), a pesquisa qualitativa é rica e reveladora porque

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1995, p. 21-22).

Em sua dissertação de mestrado, Ghidini (2020) destaca que “o caráter flexível dessa abordagem nos permite explorar diversos itinerários para, na busca pelo novo, reconhecer as várias ações que podem ser realizadas

[...] pela via da formação continuada de professores da Educação Especial” (Ghidini, 2020, p. 79).

Campo de pesquisa

O objeto da pesquisa foram as unidades de ensino da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim que possuem salas de recursos multifuncionais. No total, são 54 escolas distribuídas em Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais; unidades de ensino que possuem desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Finais e Escolas de Tempo Integral. A pesquisa teve como foco também os professores da Educação Especial que atuam no atendimento domiciliar, sendo 12 professores distribuídos em 14 EMEBs (Escola Municipal de Educação Básica), que atenderam ao número de 18 estudantes.

A seguir, apresentamos a tabela de escolas que possuem salas de recursos:

Tabela 1 – Quantidade de salas de recursos multifuncionais organizadas por etapas de ensino da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim

ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	TOTAL
Educação Infantil 0 a 5 anos	18
Ensino Fundamental Anos Iniciais	12
Pré Escola – Ensino Fundamental Anos Iniciais	11
Ensino Fundamental I e II	5
Educação Infantil ao Fundamental II	3
Escolas de Tempo Integral*	5

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Seme/Cachoeiro de Itapemirim.

*As Escolas de Tempo Integral fazem parte do Ensino Fundamental Anos Iniciais

O campo da pesquisa apresentou a diversidade existente no grupo de professores da Educação Especial, por haver professores em diferentes situações e experiências, a saber: professores estatutários na Educação Especial através do processo de remoção; professores do ensino regular com formação em

Educação Especial que estão em lotação provisória na Educação Especial; professor contratado com mais de 2 anos atuando na Educação Especial; e professores contratados que nunca atuaram na educação/Educação Especial.

Essa diversidade reverbera no cotidiano da escola, nas práticas pedagógicas que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Atuar em equipe significa implicar-se, o que envolve “[...] reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (Barbier, 2007, p. 101), pois esses movimentos nos permitem fazer uma abordagem crítica da prática.

Sendo assim, o trabalho pedagógico realizado pelos professores da Educação Especial precisa implicar o coletivo da sala de aula, com falas e atitudes responsivas e, principalmente, ações pedagógicas (Baptista, 2011, 2013), no âmbito do atendimento educacional especializado, que promovam o ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

A Secretaria Municipal de Cachoeiro de Itapemirim

O município de Cachoeiro de Itapemirim está situado na zona serrana do Sul do estado, às margens do Rio Itapemirim, possuindo uma área de 892,90 km². Dista 139 km da capital, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Possui uma população estimada de 185.786 habitantes. A cidade também é conhecida como a “Princesa do Sul”, a “Capital Secreta do Mundo” e a terra de Roberto Carlos. Atualmente, destaca-se economicamente nos setores de extração mineral, agricultura, indústria e pecuária.

Cachoeiro de Itapemirim, no ano de 2023, tinha matriculado, em sua rede de ensino, um total de 22.279 estudantes distribuídos da Educação Infantil (0 a 5 anos – Creche e Pré-Escola) às Séries Finais do Ensino Fundamental (SEME/PMCI). Existem 81 unidades de ensino distribuídas entre a zona urbana e os distritos do município. Porém, no final desse mesmo ano, teve início o processo de municipalização de 3 escolas estaduais, que, a partir de janeiro de 2024, passaram a fazer parte da rede municipal.

Do total das 81 Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), 62 encontram-se na sede e 19 estão localizadas nos distritos que pertencem ao município de Cachoeiro de Itapemirim. Dentro desse montante, 7 se enquadram no modelo de Tempo Integral; e, para o ano de 2024, mais 5 EMEBs

serão transformadas em Tempo Integral, totalizando, assim, 12 escolas dessa modalidade, todas na zona urbana do município, atendendo os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Para organizar a rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação está estruturada em 3 subsecretarias, 13 gerências e 15 coordenações que, juntas, são responsáveis pelo gerenciamento das matrículas, acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes. A Coordenação de Educação Especial, tema a que se refere este artigo, está inserida na Subsecretaria de Educação Básica, no núcleo da Gerência Pedagógica de Ensino. Dentro da Gerência, 4 coordenações respondem por todos os estudantes matriculados nas escolas municipais de ensino. São elas: Coordenação de Educação Infantil, Coordenação de Educação Fundamental, Coordenação de Tempo Integral e Coordenação de Educação Especial.

A Educação Especial em Cachoeiro de Itapemirim

Revisitando a Educação Especial do município de Cachoeiro, analisamos a pesquisa de Martins (2018), que apresenta breve relato sobre a implantação do segmento no município, tendo destaque para os seguintes fatos: em 2004, iniciam-se as atividades do setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, e, nessa trajetória, o município tem norteado suas ações com base na Portaria Municipal nº 881/2010, que dispõe sobre a Educação Especial no município de Cachoeiro de Itapemirim.

Atualmente, a Coordenação de Educação Especial do município é composta pelo quadro de profissionais a seguir:

Quadro 1 – Quantitativo de profissionais que compõem a Coordenação de Educação Especial da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim (continua)

CARGO/ÁREA DE CONHECIMENTO	SITUAÇÃO FUNCIONAL (ESTATUTÁRIO, CELETISTA OU CONTRATADO)	FUNÇÃO QUE EXERCE
Coordenador da Educação Especial	CTP	Coordena as ações do setor.

Quadro 1 – Quantitativo de profissionais que compõem a Coordenação de Educação Especial da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim (continua)

Professora/Pedagoga da Educação Especial	CTP	Responsável pelas orientações pedagógicas da coordenação, responde de forma conjunta com o coordenador as ações administrativas. Responsável pelo acompanhamento das Escolas de Tempo Integral.
Professora PEB-B/ Libras Educação Especial Professora da Educação Básica - (PEB A)	Estatutária	Acompanha os professores PEBB Deficiência Auditiva/Surdez com orientações e formações. Licenciatura em Letras/Libras, atua na equipe de LIBRAS, sendo intérprete de LIBRAS nas formações realizadas pela SEME: LIBRAS, Projeto LIBRAS KIDS e ações externas da secretaria e prefeitura. Atua como suplente no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência e no FUNDEB.
Professor PEB-B Educação Especial	CTP	Acompanha os professores PEBB/DA com orientações e formações. Licenciatura em Letras/Libras, atua na equipe de LIBRAS, sendo intérprete de LIBRAS nas formações realizadas pela SEME: LIBRAS e Projeto LIBRAS KIDS. Intérprete das professoras surdas que atuam na coordenação. Atua como intérprete nas ações externas da secretaria e prefeitura.
Professora Surda PEB-B Educação Especial	CTP	Acompanha os Professores PEBB/DA. Atua na equipe de LIBRAS, tendo complementação para instrutora de LIBRAS. Atua nas formações realizadas pela SEME: LIBRAS e Projeto LIBRAS KIDS.
Professora Surda PEB-B Educação Especial	CTP	Acompanha os Professores PEBB/DA. Atua na equipe de LIBRAS, tendo complementação para instrutora de LIBRAS. Atua nas formações realizadas pela SEME: LIBRAS e Projeto LIBRAS KIDS.
Professora PEB-B Educação Especial	Estatutária/CTP	Acompanha as escolas do Ensino Fundamental referentes às ações pedagógicas realizadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Acompanha os professores da Educação Especial nesse grupo de escolas onde estão localizadas as salas de recursos.

Quadro 1 – Quantitativo de profissionais que compõem a
Coordenação de Educação Especial da rede municipal
de ensino de Cachoeiro de Itapemirim (conclusão)

Professora PEB-B Educação Especial	Estatutária	Acompanha um grupo de escolas da Educação Infantil referente às ações pedagógicas realizadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Acompanha os professores da Educação Especial nesse grupo de escolas onde estão localizadas as salas de recursos.
Professora PEB-B Educação Especial	Estatutária	Acompanha um grupo de escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental referente às ações pedagógicas realizadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Acompanha os professores da Educação Especial nesse grupo de escolas onde estão localizadas as salas de recursos. Acompanha os Professores PEB-B Deficiência Visual com orientações e formações.
Professora PEB-B Educação Especial	Estatutária	Acompanha um grupo de escolas da Educação Fundamental referente às ações pedagógicas realizadas com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Realiza acompanhamento dos professores da Educação Especial lotados nas salas de recursos que estão nessas escolas. É responsável pela realização dos atendimentos psicopedagógicos com os estudantes da rede municipal que conseguiram via ações no Ministério Público. Responsável pelo ciclo de formações com os professores da Educação Especial que atuam no atendimento educacional especializado e atendimento domiciliar. Acompanha e orienta os professores que realizam o atendimento domiciliar. Realiza, pela Secretaria de Educação, as visitas técnicas na APAE para monitorar o atendimento educacional especializado realizado com estudantes matriculados na rede municipal.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos
pela Seme/Cachoeiro de Itapemirim.

Além da Portaria Municipal nº 881/2010, como política pública, o município dispõe ainda do Plano Municipal de Educação, instituído pela Lei nº 6.123, de 30 de maio de 2008, que, na Meta 4, dispõe sobre a Educação Especial:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Cachoeiro avançou em muitos aspectos referentes à Educação Especial. Das 81 escolas municipais, 54 possuem salas de recursos multifuncionais. O município apresenta também a Lei nº 7756/19, que dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreiras, subsídios e vencimentos da administração direta do poder executivo do município. Ela regulamenta, entre outros aspectos, a atribuição dos cargos, incluindo o cuidador, professor DA/DV e SRM.

A Portaria nº 605/2013 institui Comissão de Avaliação e Acompanhamento da Educação Especial, ofertada na rede municipal de ensino, e dá outras providências.

Ademais, como o município ainda está em fase de construção de suas Diretrizes da Educação Especial, ele segue as orientações e encaminhamentos das Diretrizes Operacionais da Educação Especial do Governo do Estado do Espírito Santo e as Legislações Federais para respaldar as ações da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim. Um exemplo é a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

No que se refere aos alunos apoiados pela Educação Especial, na tabela abaixo, apresentamos o quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino no ano letivo de 2023.

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos na rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim de acordo com o laudo apresentado (continua)

ESTUDANTES/DEFICIÊNCIA	
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	756
Deficiência Auditiva	15

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial atendidos na rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim de acordo com o laudo apresentado (conclusão)

Hidrocefalia	18
Deficiente Visual	25
Deficiência Intelectual	67
Paralisia Cerebral	32
Síndrome de Down	37
Retardo Mental não Especificado	56
Retardo Mental Grave	19
Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade*	164
Total:	1025 estudantes público-alvo da Educação Especial

Fonte: Secretaria Municipal de Educação — Gerência Pedagógica de Ensino — Coordenação de Educação Especial — SEME/GPE/CEE – Até a data da conferência.

*Embora não seja deficiência, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é o transtorno que mais se evidencia entre os estudantes, aparecendo isolado ou como comorbidade associada ao Transtorno do Espectro Autista.

Para acompanhar o fluxo dos estudantes nas Escolas Municipais de Educação Básica, a Coordenação de Educação Especial encaminha, orienta e realiza a tabulação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, conseguindo averiguar o número de estudantes com deficiência e a classificação das deficiências com exatidão. A tabulação é feita através do preenchimento da tabela a seguir, que é enviada para as unidades de ensino.

Figura 1 — Tabela dos Estudantes público-alvo encaminhada para as Unidades de Ensino para preenchimento

WWW.CACHOEIRO.ES.GOV.BR		SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		PREFEITURA DE CACHOEIRO			
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA GERÊNCIA PEDAGÓGICA DE ENSINO/ COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EDUCAÇÃO ESPECIAL – 2023							
UNIDADE DE ENSINO	NOME COMPLETO DO ESTUDANTE	TURMA E TURN O	CID	NOME DA DEFICIÊNCIA	MATRÍCULA NA SRM		NOME DO CUIDADOR ESTAGIÁRIO
					SIM	NÃO	

Fonte: Gerência de Educação Especial.

2. Formação continuada dos/com professores de Educação Especial do município de Cachoeiro de Itapemirim: construindo redes de saberes

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”

(Freire, 1991, p. 58).

À luz do pensamento de Freire (1991), ressaltamos a importância da aprendizagem contínua e da reflexão sobre a prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novos métodos e estratégias que promovam o ensino e a aprendizagem.

Assim, em uma tentativa de orientar os professores da Educação Especial no que se refere à alfabetização dos estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino, utilizamos o critério da alfabetização como temática central das discussões e diálogos envolvendo o processo formativo destinado a esses professores.

A decisão sobre o tema foi tomada internamente. A iniciativa surgiu através de um olhar sensível da Coordenação de Educação Especial, ao acompanhar de perto a fragilidade da aprendizagem como um todo dos estudantes da Educação Especial nos diferentes espaços escolares. A formação foi fundamentada nos seguintes princípios: a) fragilidade de argumentação teórica e científica sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência; b) melhorar os índices da aprendizagem de todos os estudantes incluindo os com deficiência; c) escassez de formação específica sobre alfabetização dos estudantes público-alvo da Educação Especial para todos os professores: sala regular e Educação Especial; d) dialogar com o ciclo de formação continuada ofertada aos professores do ensino regular.

Ainda: e) o modelo do EpV – Programa Educar pra Valer, aderido pela Prefeitura no ano de 2022, não contempla ações específicas destinadas aos estudantes da Educação Especial no que se refere à formação e ao acompanhamento dos índices de aprendizagem deste público na sala regular de ensino; f) fortalecer as práticas pedagógicas, relacionadas à alfabetização, já existentes dos professores que atuam na Educação Especial; g) capacitar os professores iniciantes que atuam na Educação Especial no ano de 2023; h) fomentar ações e estratégias pedagógicas acerca da alfabetização para fortalecer o planejamento colaborativo, ação pedagógica, realizada entre o professor da sala regular e o professor da Educação Especial, que acontece na sala de recursos e no atendimento domiciliar.

A rede municipal de ensino, no ano de 2023, possuía 562 estudantes matriculados no atendimento educacional especializado, ofertado na sala de recursos, e 18 estudantes atendidos na modalidade domiciliar. Participaram da formação 72 professores da Educação Especial, 54 que estão localizados nas salas de recursos e 18 localizados no atendimento domiciliar.

Como a adesão ao Programa Educar pra Valer (EPV), com foco na melhoria do índice de aprendizagem dos estudantes do 1º ao 5º ano, não contemplou os professores e estudantes da Educação Especial, foram elaboradas, em parceria com a Subsecretaria de Educação Básica/Gerência Pedagógica

de Ensino/Coordenação de Educação Especial, orientações específicas para o município de Cachoeiro de Itapemirim, particularmente no que tange às avaliações de leitura e escrita para os estudantes público-alvo da Educação Especial, possibilitando que eles realizem as avaliações de acordo com seu nível de desenvolvimento, sem, no entanto, alterar em nada a avaliação. Ou seja, eles poderiam realizar as avaliações, mas elas não seriam pensadas para as suas especificidades. A única alteração possível foi a ampliação da fonte para atender os estudantes com baixa visão. A análise realizada nas avaliações mostrou que elas não atendem a maior parte dos estudantes com deficiência devido à complexidade e à falta de acessibilidade curricular.

Cotidianamente, lidamos com as angústias das famílias que requerem para seus filhos o direito de aprendizagem, o que é legítimo. Por outro lado, observamos as tensões presentes no ambiente escolar quanto aos desafios, as narrativas existentes dos professores da classe regular e dos professores do atendimento educacional especializado no que diz respeito à apropriação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. O período pós-pandemia evidenciou, na educação como um todo, uma discrepância na defasagem da aprendizagem, principalmente na dos estudantes atendidos pela Educação Especial.

A partir da escuta sensível (Barbier, 2002) dos desafios, tensões e expectativas vivenciadas no cotidiano escolar de professores de Educação Especial e das famílias dos estudantes, a Coordenação de Educação Especial organizou uma formação continuada para os professores de Educação Especial, denominada Projeto Saberes e Fazeres – Ciclo de Formação, que teve os seguintes objetivos: a) acolher os professores de Educação Especial; b) estimular o olhar desses profissionais para além dos laudos, pensando não na deficiência, mas no sujeito e em seus direitos; c) proporcionar oportunidades de troca de saberes entre os profissionais; d) discutir estratégias utilizadas durante as práticas de ensino, principalmente no que se refere à alfabetização. Defendemos, com Gontijo (2008), que

[...] ao escrever e ler, as crianças não apenas codificam sons, de acordo com as convenções ortográficas que regulam o sistema de escrita ou decodificam letras, mas produzem sentidos, sendo esse aspecto essencial ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita (Gontijo, 2008, p. 19).

Alfabetizar não é fácil, é um processo que necessita de estratégia e requer, do professor, análise, curiosidade e espírito investigativo acerca das estratégias que mais se adéquam a cada estudante.

As formações continuadas também me proporcionaram a oportunidade de trocar experiências com outros profissionais da área, compartilhando ideias, desafios e soluções. Isso me ajudou a ampliar meu repertório de práticas pedagógicas e a desenvolver uma rede de apoio, tornando meu trabalho mais enriquecedor e eficiente (Professora de Educação Especial 1).

O Ciclo de Formação foi organizado considerando o Calendário Sintético — cronograma mensal de ações da secretaria que estabelece as normativas das gerências/coordenações para as escolas; nele, consta o nome da ação, data de realização e local onde acontecerá —, a fim de garantir que todas as unidades de ensino tomem ciência das ações propostas mensalmente. O documento que tratava da formação foi encaminhado para todas as escolas através de e-mail.

Para facilitar a organização, os 72 professores de Educação Especial, atendimento educacional especializado e atendimento domiciliar que participaram da formação foram divididos em grupos, considerando os 4 profissionais da Coordenação da Educação Especial responsáveis pelo acompanhamento das escolas. Cada ciclo de formação teve a duração de dois dias, tempo em que se propunha a atender todos os professores nos turnos matutino e vespertino. As informações referentes às formações foram encaminhadas através de e-mails, contendo as seguintes informações: local, dia, horário, temas e divisão dos grupos.

Tabela 3 – Quantitativo dos professores de Educação Especial estatutários e contratados atuantes na rede pública municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim no ano de 2023 (continua)

CARGO/FUNÇÃO	
Professor Efetivo no Atendimento Educacional Especializado – AEE/SEM	22
Professor Contratado no Atendimento Educacional Especializado – AEE/SEM	30
Professor do Atendimento Domiciliar	11

Tabela 3 – Quantitativo dos professores de Educação Especial estatutários e contratados atuantes na rede pública municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim no ano de 2023 (conclusão)

Professor Deficiência Visual	25
Professor Deficiência Auditiva	8
Professor de Apoio	2
Total de Professor em Designação Temporária	76
Total de Professores Efetivos	23
Total de Professores da Educação Especial	99

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela SEME/Cachoeiro de Itapemirim.

Quadro 3 – Organização da formação dos professores da educação da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim por temas ministrados (continua)

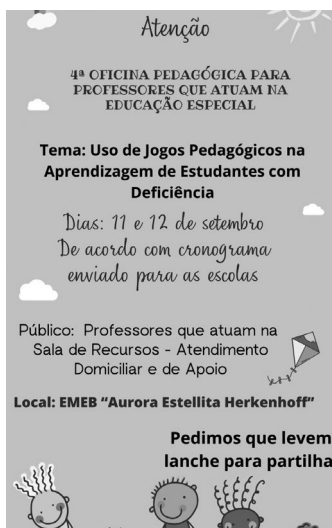
DATA	LOCAL	TEMÁTICA
10/04	EMEB “Olga Dias”	Orientações Iniciais para o Atendimento Domiciliar com professores e pedagogos.
12/04	EMEB “Anacleto Ramos”	Atendimento Domiciliar: Documentação e Planejamentos
14/06	CIAE Newton Braga	“Oficina de Práticas de Alfabetização na Educação Especial”
22/06	Google Meet	Reunião on-line com os professores que atuam na sala de recursos
24/07 e 26/07	CIAE Newton Braga	Não deixe o laudo arruinar a alfabetização: Pré-requisitos necessários para iniciar o processo de alfabetização da criança
21/08, 22/08 e 29/08	CIAE Newton Braga	Práticas de Alfabetização na Educação Especial
11 e 12/09	EMEB “Aurora Estellita Herkenhoff”	Jogos Pedagógicos como recursos de aprendizagem para os estudantes com deficiência

Quadro 3 – Organização da formação dos professores da educação da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim por temas ministrados (conclusão)

18/09	CIAE Newton Braga	Oficina com os professores do Atendimento Domiciliar
25 e 26/09	CIAE Newton Braga	Funções executivas/cognitivas e a aprendizagem dos estudantes com deficiência

Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 – Convite para participação de formação continuada sobre jogos pedagógicos



Fonte: Secretaria Municipal de Educação/ Gerência Pedagógica de Ensino/Coordenação de Educação Especial.

[...] as formações continuadas oferecidas pela SEME contribuíram para a minha prática pedagógica com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Essas formações me trouxeram conhecimentos atualizados sobre a área da Educação Especial, suas teorias, técnicas e estratégias de ensino (Professora de Educação Especial 2).

Todo fazer do professor deve ser direcionado por planejamentos de aulas com sentidos para o estudante, uma vez que a educação é um ato intencional (Meirieu, 2002). Nossos estudantes são sujeitos de direitos e, portanto, todos, sem distinção, devem receber conhecimento de qualidade. A Constituição Federal, no art. 205, diz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, cap. III, art. 205).

Conforme se verificou na rede municipal, destacamos, na Educação Especial, que o número de professores contratados é superior ao número de professores efetivos. Esse fato contribui para uma rotatividade de docentes influenciada por várias questões: classificação no processo seletivo, que ocorre todos os anos para contratação de professores, e escolhas profissionais (de acordo com a ordem de chamada e vagas, eles mudam de segmento na/da educação). A questão salarial influencia muito, por fazerem opção por municípios que possuem melhores planos de cargos e salários.

Dessa forma, a cada início de ano, faz-se necessário identificar os professores novatos e formá-los a partir de encontros com escuta sensível (Barbier, 2002) sobre as tensões, angústias e alegrias no fazer enquanto professor na/da Educação Especial: “As fragilidades surgem quando nos deparamos com situações ainda não vivenciadas. Estou sempre buscando aprender” (Professora de Educação Especial 3).

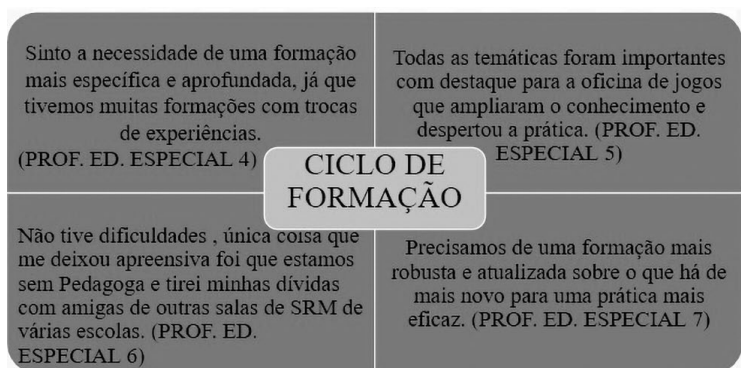
A fim de coletar informações sobre a formação inicial dos professores e sobre a importância da formação em sua prática pedagógica para potencializar as ações com os estudantes público-alvo da Educação Especial, foi elaborado, com a autorização da Subsecretaria de Educação Básica, um questionário contendo 4 perguntas. Ele foi enviado, de forma oficial, através do drive da Coordenação de Educação Especial e compartilhado com os 72 professores através de um link do *Google Forms*. A coleta de dados ocorreu entre o período de 1 a 4 de dezembro de 2023, dentro do prazo estipulado para apresentação do esboço do artigo para última aula da Formação da Ufes. Do total dos 72 professores participantes da formação, 36 responderam ao questionário. Solicitamos aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e Atendimento Domiciliar que respondessem o questionário abaixo.

Quadro 4 – Questionário elaborado no drive da Coordenação de Educação Especial e compartilhado com os professores através do *Google Forms*

QUESTIONÁRIO NO GOOGLE FORMULÁRIO PARA OS PROFESSORES
Quais são (caso existam) as fragilidades da sua formação acadêmica inicial no que se refere ao trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial?
As formações continuadas oferecidas pela SEME contribuíram para sua prática pedagógica com os estudantes públicos-alvo da Educação Especial?
Das temáticas ministradas, qual foi a de seu maior interesse? Por quê?
Como você avalia os processos formativos referentes à Educação Especial que aconteceram no ano de 2023? Dê sugestões.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Figura 3 – Algumas respostas de professoras cursistas sobre a formação.



Fonte: Elaboração própria.

As falas dos professores relatam a importância da formação continuada em contexto. Analisamos que, devido ao fluxo de contratação que acontece na educação, ainda existem trabalhos pedagógicos isolados, sem a construção das redes de apoio tão necessárias ao trabalho coletivo e individual realizado pelos professores em prol de uma educação de qualidade.

Os processos formativos realizados evidenciam, em alguns aspectos, a fragilidade na constituição do ser professor de alguns profissionais que ainda não possuem, de forma sólida, as concepções sobre sua função e as propostas apresentadas pela formação. Ao término do processo de formação para os professores da Educação Especial, encontramos respostas que demonstram que alguns (poucos) não se apropriaram das questões pertinentes à Educação Especial, reconhecendo-as como premissas para a aprendizagem. É no fazer diário, no diálogo entre a teoria e a prática que perpassa na ação de ensinar, que o professor vai se constituindo.

A formação aproximou os professores, possibilitando o diálogo, a troca de experiências, os questionamentos sobre os fazeres pedagógicos, a aproximação com a Secretaria de Educação/Coordenação de Educação Especial e a exposição de suas angústias e tensões.

Estou há cinco meses na sala de recursos. Estou na prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim desde 2019, na educação, trabalhando como estagiária, Agente de Apoio Educacional (ADM), pedagoga e agora professora de Educação Especial na sala de recursos (SRM) (Professora da Educação Especial 3).

A fala da professora exemplifica o fluxo dos professores na rede de ensino. Por um lado, oportuniza o crescimento profissional dos professores; por outro, demonstra a necessidade da formação continuada.

Através desses momentos, podemos refletir sobre nossa prática na sala de aula, adquirindo novos conhecimentos, bem como as trocas de experiências, reconhecendo que cada estudante é um ser único com suas habilidades e potencialidades (Professora da Educação Especial 4).

A formação dos professores abre o caminho para a reflexão sobre a importância de sustentar a teoria e a prática. Ela surge como caminho de diálogo e troca de experiências.

Precisamos envolver os pais ou responsáveis no processo de Educação Especial, é crucial. Promover uma comunicação aberta e uma parceria com os pais ajuda a entender melhor as necessidades dos alunos e promover uma educação inclusiva e de qualidade (Professora da Educação Especial 5).

A participação da família no processo de escolarização/aprendizagem dos estudantes e a parceria com a escola contribuem para o desenvolvimento dos estudantes. Muitas famílias se aproximam do atendimento educacional especializado e conseguem, com isso, estabelecer bom diálogo na busca assertiva por boas estratégias para o desenvolvimento de seus filhos.

Na formação, é fácil, e a prática é mais difícil. Existe fragilidade no trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial. Precisamos descobrir métodos de ensino que melhor alcancem as variadas habilidades de aprendizagem e, muitas vezes, não conseguimos (Professora da Educação Especial 6).

A fala da professora retrata as especificidades encontradas no fazer com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Evidencia-se que é necessário conhecer diferentes estratégias para ensinar, pois a fragilidade e a busca pelo conhecimento necessitam ser latentes nos professores. A educação é um fazer constante, sistemático e intencional.

Em resumo, as formações continuadas oferecidas pela SEME foram fundamentais para o aprimoramento da minha prática pedagógica com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Elas me capacitaram a compreender melhor as necessidades desses estudantes e a desenvolver estratégias de ensino que melhor atendam a sua diversidade, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento educacional e inclusão na escola (Professora da Educação Especial 7).

A professora, ao fazer seu relato, exemplifica com clareza a importância da formação como agente transformador do fazer pedagógico do professor.

Considerações finais

Nós, professores de Educação Básica que atuam nas unidades de ensino e na Secretaria de Educação, sabemos que a formação inicial não se esgota nela mesma. Ela é essencial para aprimorar os conhecimentos e a *práxis* pedagógica. Construimos o nosso conhecimento na ação e reflexão, constantemente, entre prática e teoria e na troca entre os pares.

Ao ofertar a formação para os profissionais da Educação Especial da rede municipal de ensino, estamos dando um passo importante para a construção

de escolas inclusivas. Ao participarem da formação, esses profissionais estão fortalecendo os saberes e fazeres que contribuirão no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência para que, independentemente de suas especificidades, recebam uma educação de qualidade.

Quando analisamos as respostas dos questionários, elas colocam em evidência que, embora a formação esteja acontecendo, ela ainda é pontual. A formação continuada precisa reverberar por toda a escola, garantindo dialogar com o professor da sala regular, o que nos torna ainda frágeis. E demonstra que a Educação Especial do município de Cachoeiro de Itapemirim precisa avançar nas políticas e ações pedagógicas fora de seu núcleo comum: a sala de aula regular. Deve também assegurar, através da elaboração de suas diretrizes da Educação Especial, a organização do trabalho pedagógico dentro e fora da sala de recursos, como no planejamento colaborativo realizado na sala de aula regular, possibilitando a construção de teias que fortaleçam a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial mediante a articulação da sala de aula, sala de recursos multifuncionais/atendimento domiciliar.

Ainda temos muito que caminhar e não estamos como a Alice na citação inicial do artigo, pois já identificamos que o melhor caminho é a formação. Concluímos, assim, que o Ciclo Formativo de Professores da Educação Especial conseguiu, por meio dos vários encontros, fomentar com os professores a necessidade de colocar os estudantes como protagonistas do processo de ensino/aprendizagem. Entendemos que a formação necessita ser contínua para abraçar os profissionais que chegam e os que se encontram na caminhada; para mitigar as tensões entre o aprender e o ensinar, tendo a clareza de que a alfabetização *versus* aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial ainda é um desafio.

Enquanto gestores públicos da Educação Especial, continuamos com o compromisso de capacitar os profissionais na busca por uma educação que não se define em si mesma, ou na gestão, e sim nas tratativas, embates por um ensino de qualidade.

O curso de aperfeiçoamento de *Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola comum*, realizado pela Ufes, possibilitou-nos lembrar um recorte da Educação Especial do município de Cachoeiro. Vislumbramos os avanços, percebemos que estamos à frente de outros municípios em muitas realidades, mas passamos pelas mesmas tensões comuns a outros municípios.

Estamos neste caminho. A educação é transformadora e precisa transformar nosso fazer tecendo novas abordagens no que está posto e no que está por vir, com encantamento pela Educação Especial.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação especial: para além do AEE. *In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). Prática Pedagógica na Educação especial: multiplicidade no atendimento educacional.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BRAGA, Alexandro Vieira; JESUS, Denise Meyrelles. Falando de Formação de Professores e Cartografando Propostas Formativas em Contexto. *In: OLIVEIRA, I. V.; RODRIGUES, D.; MEYRELLES, D. (org). Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar.* Vitória: EDUFES, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6a38c62a-808c-4359-9394-bf66746085cb/content>. Acesso em: 5 fev. de 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 fev. 2024

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2008

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 5 fev. 2024

CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. **Lei nº 7756, de 5 novembro de 2019.** Dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreiras, subsídios e vencimentos da administração direta do poder executivo do município de Cachoeiro de Itapemirim, e dá outras providências. Diário Oficial Municipal: Cachoeiro de Itapemirim, 2019. Disponível em: https://sapl.cachoeirodeitapemirim.es.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2019/1006/lei_7756.pdf. Acesso em: 6 fev. 2024.

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

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes. **O atendimento Educacional Especializado como Ação Pedagógica em Educação Especial**. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Conceição Aparecida Corrêa. **Diferentes vozes e suas contribuições na elaboração da política municipal de Educação Especial de Cachoeiro de Itapemirim**. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; DE JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUFES, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/6a-38c62a-808c-4359-9394-bf66746085cb/content>. Acesso em: 10 de fev. 2024

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

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

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, Abrasco, 1995.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

2. A constituição da política de Educação Especial no município de Marechal Floriano-ES

Marciane Cosmo Louzada¹

Rosineide Moreira Salvador²

Solineia Littig³

Verônica Francisca Monteiro⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.2

Resumo

O presente artigo apresenta o avanço e a constituição da Política de Educação Especial na rede pública de ensino de Marechal Floriano-ES.

-
- 1 Cursou pós-doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp. Doutora e Mestra em Educação (Ufes/PPGE). Especialista em Infância e Educação Inclusiva (Ufes); em Gestão Escolar (Ufes) e em Educação Especial e Inclusiva (UNIVC). Licenciada em Pedagogia. Professora da Educação Básica das redes de Domingos Martins e Marechal, atua como técnica pedagógica na SEME de Marechal Floriano. E-mail: marciane_cosmo@hotmail.com.
 - 2 Especialista em Psicopedagogia Institucional; Educação Infantil e Séries Iniciais do En. Fundamental; em Educação Especial e Inclusiva; Oratória e Transversalidade da fala para a Formação de Professores. Licenciada em Pedagogia. Professora da Educação Básica de Marechal Floriano, atua como técnica pedagógica na SEME de Marechal Floriano (Coord. Educação Infantil e Educação Especial). E-mail: rosi8pfe@gmail.com
 - 3 Especialista em Gestão Escolar. Licenciada em Pedagogia e em Educação do Campo: linguagens. Professora da Educação Básica de Marechal Floriano, atua como Pedagoga no CMEI Vovó Fernandina. E-mail: sollittig@hotmail.com.
 - 4 Especialista em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Licenciada em Pedagogia. Professora da Educação Básica de Marechal Floriano, atua como técnica pedagógica na SEME de Marechal Floriano (Coord. Ensino Fundamental). E-mail: veronicafranmonteiro@gmail.com.

Buscamos dialogar com a legislação vigente e seu retrospecto histórico, com autores que discutem políticas educacionais e tivemos como aporte a Sociologia do Conhecimento, de Souza Santos (2008). As análises abarcam como se constituiu a política de Educação Especial nos cenários municipal, estadual e nacional, a identificação do público-alvo, a evolução das matrículas e os serviços disponíveis para esses sujeitos na esfera municipal. Ao olhar comparativamente as políticas de Educação Especial das redes públicas de ensino, encontram-se similaridades e especificidades atravessando o processo de inclusão escolar dos estudantes. Tais similaridades e especificidades precisam ser focalizadas e evidenciadas, pois são elas que constituem a subjetividade e a singularidade humana do existir. Para compreender como a política de Educação Especial se constituiu no município de Marechal Floriano, adotamos um recorte temporal de dez anos (2013-2023), analisando a evolução das matrículas e do público-alvo no decorrer desse período, conforme informações prestadas no Censo Escolar.

Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva com um olhar comparado. Para esse fim, analisamos as políticas nacionais e como essas se circunscrevem nos territórios locais, ou seja, como se materializam em ações. Nosso olhar comparado recai sobre “procedimentos comparativos renovados que buscam rastrear a singularidade dos fenômenos sem perder de vista suas relações com a conjuntura social mais ampla” (Rezende; Isobe; Moreira, 2013, p. 231); é, portanto, um olhar qualitativo, que nos permite acompanhar os movimentos da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial em diferentes cenários, de forma a “identificar continuidades e discontinuidades, estabelecer similaridades e diferenças entre realidades observáveis de um determinado fenômeno” (Rezende; Isobe; Moreira, 2013, p. 231).

Assim, concordamos com Barroso (2009) quando argumenta que devemos “definir a comparabilidade não como um pressuposto adquirido, mas como um processo de construção daquilo que é comparável” (Barroso, 2009, p. 10). É importante sinalizar que o ato de comparar pressupõe considerar os fatores que atravessam as políticas, tornando-as exequíveis ou de difícil implementação.

No caso da Educação Especial, entre muitas outras questões, temos nos questionado recentemente sobre a estrutura organizativa das Secretarias de Educação que compõem o território capixaba. Para delimitar nosso objetivo e foco de pesquisa, partimos de algumas inquietações: qual tem sido o fluxo de matrícula de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? Quais os serviços de apoio especializado são ofertados pelas redes de ensino? Como ocorre o processo de identificação dos sujeitos público-alvo da Educação Especial? Como e quais profissionais atuam no atendimento educacional especializado? Foi a partir dessas questões disparadoras que nos lançamos nesta pesquisa.

Frente ao exposto, neste artigo, atemo-nos a apresentar um recorte temporal dos anos de 2013-2023 e escolhemos, como lócus da pesquisa, o município de Marechal Floriano. Localizado na região serrana do Espírito Santo, adotamos essa rede de ensino como espaço de análise, buscando realizar um estudo partindo das indagações supracitadas referentes à implementação de políticas públicas de Educação Especial. Também trouxemos à tona os índices educacionais do território municipal. No processo de análise, buscamos comparar as informações entre si e analisar as narrativas tanto sob a ótica da análise de conteúdo quanto da análise do discurso.

Percurso metodológico

Para subsidiar nosso percurso metodológico, ancoramo-nos na perspectiva do estudo comparado por considerá-lo um rico instrumento analítico dos sistemas educativos. A escolha dessa metodologia foi intencional, pois ela nos auxiliou a identificar semelhanças e diferenças da rede municipal, ampliando, assim, o campo de análise e de compreensão da realidade estadual em face de outras realidades no âmbito nacional, particularmente no campo das políticas públicas e de gestão da educação.

No que diz respeito às políticas públicas da gestão em educação, não se pode desprezar a validade metodológica e instrumental dos estudos comparativos, especialmente quando se considera que existe um processo econômico-financeiro de “globalização”, com desdobramentos políticos, culturais e educacionais.

Outro aspecto importante a ser considerado é que, geralmente, comparamos os sistemas educativos. Por isso, devemos pensar na amplitude desse conceito, já que a educação não se limita à particularidade da prática educativa. Além

disso, existem muitos aspectos implícitos na política educativa. Concordamos com Roger Dale (2004), quando afirma que a educação:

[...] centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? Estas questões centram-se nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si. Elas dirigem-nos no sentido de descobrir como é que aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados e como é que este tipo de formas de governação se relaciona com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade. Somos solicitados a perguntar como é que estas estruturas e processos, que tipicamente referimos sob a designação “sistemas educativos”, afetam as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as coletividades e instituições sociais mais amplas de que fazem parte (Dale, 2004, p. 439).

Nessa perspectiva, compreendemos que a relevância da educação comparada decorre das possibilidades que ela oferece, tais como: 1) alargar nosso campo de visão quanto aos impactos da globalização sobre a reformulação dos sistemas educativos dos diferentes países; 2) identificar o que é comum ou idêntico e o que é específico nesses sistemas; 3) verificar se existem alternativas para a uniformização ou padronização internacional das políticas públicas para a educação e mostrar quais são elas; 4) captar a relação entre os processos de globalização e regionalização como algo contraditório e mutuamente constituído, não linear.

O início da Educação Especial no Brasil e as principais leis que a regulamentam: um olhar em retrospecto

Ao realizarmos um breve retrospecto pela história da Educação Especial no Brasil, encontramos na bibliografia que a atenção às pessoas com alguma deficiência ou necessidade especial não se iniciou antes do século XVIII,

tendo sido observadas apenas algumas ações isoladas antes desse período. No Brasil, a história da educação se constituiu tradicionalmente jesuítica e se firmou em um modelo europeu de ensino e em prol da propagação da fé religiosa, construindo-se, assim, uma pedagogia tradicional, autoritária e disciplinar, voltada a atender a aristocracia e a burguesia.

Durante esse período histórico, deixam-se de lado os filhos dos camponeses, “os mais pobres, caracterizados como carentes ou deficientes, que eram entregues aos asilos, para serem cuidados e alimentados e, em alguns casos, iniciados em um ofício” (Carvalho, 2011, p. 52) em algumas instituições que ainda faziam parte da Companhia de Jesus.

Barreto (2014) afirma que as primeiras instituições para crianças surgem somente a partir do século XIX e mais fortemente no século XX. Nesse período, surgiram também diversos filósofos, psicólogos e pedagogos, como Piaget, Vygotsky, Emília Ferrero, Freinet, Paulo Freire, Montessori e outros. Eles se preocuparam com as questões da aprendizagem e das crianças que não se encaixavam no padrão da normalidade e, por isso, acabavam excluídas: cegos, mudos, idiotas, cretinos, loucos e dementes, como no vocabulário que era usado na época. Essas instituições eram creches, internatos e asilos, cujo objetivo era cuidar, alimentar e higienizar as crianças, filhas de pais trabalhadores que precisavam de um lugar para deixá-las.

Essas instituições tinham um caráter filantrópico, religioso e sanitarista. Entre elas, pode-se citar: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), fundado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). “Já os jardins de infância eram voltados para o atendimento das camadas mais abastadas da população e tinham finalidade pedagógica” (Barreto, 2014, p. 12).

A partir dos séculos XVIII e XIX, gradativamente, ocorreram mudanças socioculturais, dogmáticas e o avanço da ciência trouxe para a deficiência física uma visão mais organicista, passando a ser um problema da medicina, passível de tratamento. Surgiram, então, as primeiras instituições destinadas ao atendimento médico e pedagógico dos deficientes, porém sempre à parte dos demais, dos considerados “normais”. Inicia-se, assim, a cultura da “institucionalização” do atendimento às pessoas portadoras de necessidades especiais.

Ainda de acordo com Barreto (2014), com a chegada do movimento escola-novista no Brasil, que tentava superar o tradicionalismo e a rigidez na

educação, introduziram-se a psicologia e psicopedagogia na educação e a utilização de testes de inteligência para identificação dos deficientes intelectuais. Foi por meio desse movimento que surgiu, já em 1954, a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que oferecia atendimento educacional especializado às crianças excepcionais, mantendo, no entanto, esse olhar institucionalizado e contribuindo para o afastamento das “crianças diferentes” das salas de aulas regulares.

Percebe-se, assim, que a Educação Especial no Brasil sempre teve um direcionamento para instituições especializadas, escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares. Essa forma de organização atendia a uma visão organicista daquilo que se considerava normalidade e anormalidade e se baseava em diagnósticos clínicos e não em práticas pedagógicas.

Assim, iniciou-se, a partir de 1961, o processo de criação de leis e decretos com a Lei nº. 4.024/61: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que pretendia nortear o atendimento educacional das pessoas com deficiências, apontando em direção aos direitos dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino. Porém, ainda prevalecia a intenção de segregar esses alunos em classes ou escolas especiais.

A Constituição Federal de 1988 foi um dos primeiros documentos relevantes para a questão da Educação Inclusiva, apontando nos artigos 206 e 208, inciso I: “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Diz ainda a Constituição Federal do Brasil (1988):

Art.208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. III, VII).

Seguindo esse passo inicial, vieram diversas leis e decretos, dos quais destacaram-se alguns principais, conforme publicado na revista *Gestão Escolar* (Casagrande, 2009), tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Declaração

de Salamanca (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o Plano Nacional de Educação (2014).

Foi, então, a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que a Educação Inclusiva passou a receber a atenção necessária para que acontecesse efetivamente; primeiro, sob a égide da legislação que se concretizou e, conseqüentemente, na implantação das práticas inclusivas e na efetivação de todos os direitos adquiridos pelas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Declaração de Salamanca destaca: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades” (Salamanca, 1996, p. 1). Assim, a partir de então, a Educação Especial, na qual o aluno deveria adaptar-se ao sistema ou ficaria de fora dele, é assumida pela escola regular comum. Essa deveria adaptar-se para receber todos os alunos sob uma nova visão inclusiva, combatendo preconceitos, valorizando a diversidade e passando a Educação Especial a uma modalidade de ensino, com função complementar, oferecida em salas de recursos e com materiais didáticos auxiliares ao desenvolvimento dos alunos. Na esteira dos acontecimentos, essa obrigatoriedade passa a ser consolidada por leis e decretos elaborados com o objetivo de se construir uma sociedade igualitária na qual a educação é direito de todos.

Diante dessa nova realidade, a escola deveria se transformar, reinventar-se e redescobrir seu papel educacional enquanto instituição social, não apenas como transmissora de conhecimentos, mas como formadora de seres humanos. Todas as atenções, expectativas e esperanças foram depositadas na escola, nos educadores e em um sistema complexo, vide a profundidade das mudanças necessárias, do tempo que se levaria para implantar um novo sistema educacional.

Esse sistema pediria novas estruturas, conhecimento, aprendizagens, quebra de paradigmas e preconceitos e precisaria ser implantado em um país conhecido por seus entraves burocráticos e dilemas políticos, sociais e, principalmente, relacionados à vontade governamental e aos investimentos em políticas públicas. Mas, mesmo com muitos entraves, a Escola Inclusiva tornou-se uma realidade, porém, como nos alertou Mantoan (2006), “fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e

aplicá-la sumariamente às situações discriminadoras. O assunto merece um entendimento mais profundo da questão de justiça” (Mantoan, 2006, p. 16).

Durante o processo de construção da Política Nacional de Educação Especial, e com o objetivo de eliminar as desigualdades educacionais do país derrubando as barreiras que impediriam o acesso e a permanência na escola, foi elaborado pelo Ministério da Educação e enviado ao Congresso Nacional o projeto de lei que criou o Plano Nacional de Educação (PNE), com validade de 10 anos e aprovado em 25 de junho de 2014. O plano estabeleceu 10 diretrizes objetivas e 20 metas estruturantes que garantiriam o direito à Educação Básica de qualidade, a universalização da alfabetização e a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Dessas, a Meta 4, com suas dezenove estratégias, tratou exclusivamente da Educação Especial, como traz o texto do PNE:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014. p. 55)

A Meta 4 pretendia, conforme texto supracitado, incluindo as estratégias, garantir repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, valorização dos profissionais da educação, implantação de salas de recursos multifuncionais e serviços de atendimento educacional especializado.

O Plano Nacional de Educação representou um marco na educação nacional. Foi elaborado com a participação e a partir das principais demandas da sociedade. Porém, quando completou três anos, em 25 de junho de 2017, o PNE tinha oito prazos intermediários vencidos e apenas seis dos trinta dispositivos relacionados haviam sido integralmente cumpridos, conforme divulgação do relatório de 3 anos do Observatório do PNE – OPNE (2017).⁵

5 Relatório de 3 anos de Plano Nacional de Educação. Observatório do PNE. São Paulo, jun. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/673/documento-referencia.pdf>. Acesso em 12 abr. 2018.

Ainda assim, o plano representou um importante documento de orientação para a redução das desigualdades e atrasos educacionais do Brasil, mas, para que fossem cumpridas as metas – ou se alcançasse algum resultado –, deveria ter sido elaborado, em seguida, um plano de ação que começasse pelas políticas públicas que sustentassem todas as outras ações e que priorizassem as metas e as estratégias definidas.

Também se observaram outras ações arbitrárias no período do governo Temer (2016-2017), como a destituição de nomeados do Conselho Nacional de Educação, o desmonte do Fórum Nacional de Educação, entre outras que dificultariam o cumprimento das 20 metas dentro do prazo estipulado: até 2024. Muitas barreiras dificultavam a implantação de um sistema educacional brasileiro inclusivo, gratuito e para todos que oferecesse oportunidades educacionais adequadas a todos os estudantes. Apesar disso, era preciso também reconhecer os avanços já alcançados e aceitar os desafios que se apresentavam, direcionando os esforços e engajando os grupos envolvidos, como sociedade, educadores, famílias e órgãos não-governamentais, que apoiassem o projeto da Escola para Todos a fim de avançar em direção às transformações na sociedade, à conquista de políticas públicas e à validação dos direitos adquiridos.

Um olhar comparado entre a rede estadual e a municipal de ensino de Marechal Floriano

Conforme pontuou Barreto (2014),

[...] apesar de todo o direcionamento no sentido da inclusão educacional, é perceptível a cultura ainda predominante, na maioria das escolas, da tentativa de normalização do aluno com necessidades especiais dentro de suas respectivas classes escolares (Barreto, 2014, p. 21).

E ainda: “[...] de um modo geral, há uma espera de que o aluno público-alvo da Educação Especial desenvolva comportamentos sociais e acadêmicos próximos de seus pares sem deficiência” (*idem, ibidem*).

Avançando pela história da Educação Inclusiva no Brasil, a efetivação dessa política dependeria dos investimentos públicos, dos recursos e das iniciativas governamentais. Vários aspectos precisavam de ajustes para garantir a efetivação de uma política de estado para a inclusão: os programas de

atendimento social contínuo e especializado; as condições de trabalho oferecidas aos professores e equipe escolar; a formação profissional; a adaptação dos espaços físicos oferecidos; materiais pedagógicos, transporte, acesso e permanência nas salas de atendimento educacional especializado; o acesso às tecnologias assistivas; enfim, todas as variáveis que influenciariam e tornariam possível, ou não, o acesso e a permanência dos alunos público-alvo na escola regular, pública e inclusiva.

Em Marechal Floriano, a elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação representou o início das ações voltadas para a melhoria da educação do município. Um projeto elaborado democraticamente, aberto ao debate público e

[...] por ser o primeiro plano do município, teve a missão de servir de norte para a construção dos próximos planos e, por sua abrangência, serviria de guia para as decisões da educação no município em todos os níveis (Marechal Floriano, 2015).

O Plano de Educação Municipal foi construído respeitando a diretriz atual que determina a integração de pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Tratou-se, portanto, “de dois direcionamentos principais: o direito de todas as pessoas à educação e o direito de receber esta educação, sempre que possível, junto às demais pessoas, nas escolas regulares” (Marechal Floriano, 2015), considerando ainda que a legislação educacional destaca a existência do atendimento educacional especializado nos casos em que não é possível a integração daqueles alunos em classes comuns, em escolas, classes ou serviços especializados.

O Plano Municipal de Educação de Marechal Floriano (2015) considerou a busca pela qualidade do ensino e a necessidade de implantação de uma política educacional que assegurasse a transversalidade da Educação Especial, tanto na operacionalização do atendimento escolar quanto na formação docente.

O PME de Marechal Floriano (2015) definiu ainda que as políticas deveriam ser direcionadas à transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos que contemplassem a diversidade, a igualdade, a estrutura física, os recursos materiais e humanos, o apoio à formação e a garantia de direitos aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para entender os processos de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, adotamos um conjunto de eixos de análise/comparação que nos permitiu compreender as ações políticas e pedagógicas direcionadas a tal objetivo. Esses eixos são apresentados em tabelas, permitindo ao leitor compreender cada realidade pesquisada, seus pontos de intercessão e singularidades.

Atualmente, o município Marechal Floriano tem sua rede municipal de ensino composta por 15 escolas municipais, atendendo um total de alunos 2.421 alunos, sendo que 86 desses são público-alvo da Educação Especial. As escolas atendem esses alunos nas salas regulares e também nas salas de atendimento educacional especializado e 1 aluno no atendimento domiciliar. Para isso, contam com 30 profissionais de apoio, que são auxiliares de sala, e 12 professores do atendimento educacional especializado. No município, há duas escolas estaduais de Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio que atendem 28 alunos público-alvo da Educação Especial.

Como um importante avanço, a rede municipal, a partir do ano de 2013, passou ter uma coordenação da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. A partir dela, passou a oferecer formação para os profissionais que atuavam nas salas do atendimento educacional especializado e, considerando a necessidade de um trabalho individualizado, realizava oficinas de confecção de diversos materiais para subsidiar o trabalho das equipes pedagógicas nas instituições de ensino.

Nesse recorte temporal, a legislação evidenciou a obrigatoriedade dos laudos. Com isso, chegavam às escolas alunos com deficiência mental e intelectual, dificuldades de locomoção, perda auditiva, TDAH, hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, transtorno hipercinético com hiperatividade, cegueira, Síndrome de Down, autismo, mutismo celetista, quadriparesia espástica (encefalopatia hipóxico-hisquêmica neo-natal), paralisia cerebral e hidrocefalia.

Na tabela abaixo, a partir dos dados elencados pelo Censo Escolar/INEP, podemos observar o avanço das matrículas tanto na rede municipal como nas escolas da rede estadual pertencentes ao município de Marechal Floriano. Notamos, *a priori*, que a rede municipal atende um número maior de alunos, que está além dos que se enquadram nos relacionados no censo.

Acreditamos que haja uma subnotificação na contabilidade das informações prestadas no Censo Escolar. Tal subnotificação de sujeitos público-alvo da Educação Especial pode ser justificada pelo fato de serem estudantes que

apresentam distúrbios que não se enquadram e não são categorizados pelo censo ou estão sob investigação. Em ambos os casos, os estudantes já se encontram assistidos pelo atendimento educacional especializado das escolas.

Ao realizar o levantamento das matrículas desses estudantes, seja na rede municipal ou na rede estadual do território florianense, deparamo-nos com os seguintes dados:

Tabela 1 – Evolução das matrículas dos sujeitos público-alvo da Educação Especial nas redes municipal e estadual do município de Marechal Floriano

ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO											
ETAPAS	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Creche	0	2	1	2	5	4	3	0	0	2	2
Pré-Escola	0	2	1	4	2	4	6	7	5	3	9
Ensino Fundamental - Anos Iniciais	10	21	20	31	24	22	24	31	29	22	30
Ensino Fundamental - Anos Finais	0	4	5	6	9	13	9	12	15	14	11
ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO											
Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio	0	0	0	0	0	20	17	27	33	37	28
Total	10	29	27	43	40	63	59	77	82	78	80

Fonte: <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico>.

A fim de elucidar melhor esses dados, compilamos as informações por meio de gráfico, dando melhor visibilidade à evolução das matrículas:

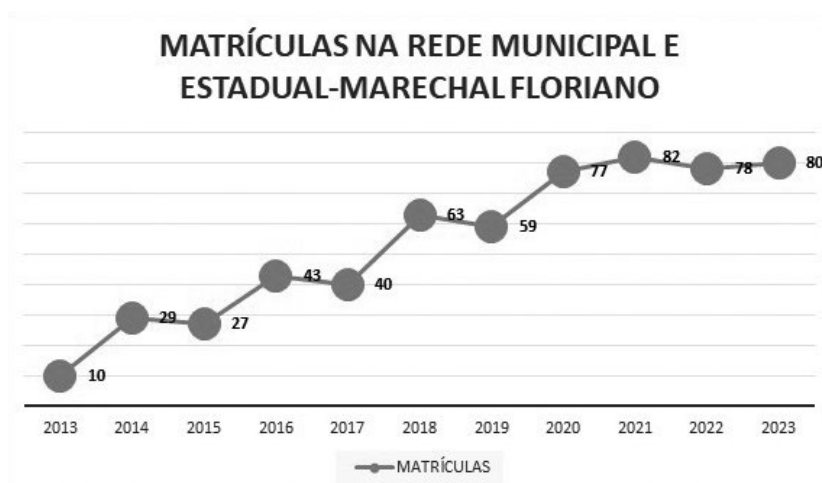
Figura 1 – Matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, mas não menos importante, observamos, através da evolução das matrículas e da comparação entre ambas as redes, que houve um grande avanço nas matrículas. Em dez anos, é possível notar a presença e um aumento vertiginoso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, seja nas escolas municipais, seja nas escolas estaduais.

Figura 2 – Matrículas na rede municipal e estadual em Marechal Floriano



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações finais

Por meio deste estudo, buscou-se traçar o percurso da Educação Inclusiva no Brasil. Com o início do processo de implantação da Educação Inclusiva nas escolas regulares, evidenciaram-se as profundas transformações que se faziam necessárias para consolidar a inclusão dos sujeitos público-alvo da Educação Especial nas classes regulares. Identificamos inúmeras lacunas no processo de inclusão. Dentre elas, que a Escola Inclusiva deveria garantir a esses sujeitos a possibilidade de receber as mesmas oportunidades e benefícios que outros alunos recebiam, como segurança, proteção, socialização, educação, desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades, convívio com outras crianças, apoio pedagógico, psicológico ou médico quando necessários.

Fazia-se necessário adaptar recursos, materiais, equipamentos e estruturas. Quebrar paradigmas, preconceitos e temores e ir em busca de conhecimento, capacitação e especialização para lidar com as diferentes necessidades, transtornos ou distúrbios de aprendizagem, além das deficiências físicas que precisavam de adaptações de ferramentas, próteses e tecnologias assistivas adequadas a cada aluno.

Percebemos que a Educação Inclusiva não se consolidaria sem as leis que foram postas para a garantia dos direitos e que foram fundamentais a constituição de políticas públicas e a conscientização de todas as partes envolvidas no processo, começando pelas famílias, sociedade, escola e governo. Identificamos que o direito à inclusão transcende os muros da escola, transcende a legislação e se faz necessária uma mudança coletiva de concepção humana, de reeducação do olhar para a diferença. Pensar a educação pela perspectiva da diferença e da equidade é garantir que a comunicação aconteça entre as pessoas; que haja o respeito à individualidade de cada membro de um grupo; que haja a remoção das barreiras arquitetônicas, psicológicas, administrativas, organizacionais; e, não menos importante, que haja a eliminação do preconceito e do capacitismo que assola a inclusão.

No município de Marechal Floriano, não poderia ser diferente em relação às transformações necessárias que acompanharam todo o sistema educacional. Na rede municipal, procurou-se conhecer as realidades dessas mudanças e como desenvolveram-se nesse processo até a conclusão deste estudo.

Observou-se a existência de um Plano Municipal de Educação que pretendeu garantir as mudanças necessárias para a transformação da escola tradicional, normatizadora e segregadora, em uma escola inclusiva e integradora que oferecesse igualdade de oportunidades, com respeito às diferenças, com possibilidade de convívio de todos e educação para todos. Porém, podem-se constatar algumas fragilidades quanto à falta de recursos para a promoção de formações continuadas, carência de capital humano (profissionais especializados), pouca integração da família com a escola e desta com a comunidade. Os dados do Plano Municipal de Educação demonstraram um resultado abaixo do esperado, o descumprimento de metas e portarias com prazos já vencidos, além de reconhecidos eventos de retrocesso por parte do governo federal em situações que deveriam garantir o avanço e o cumprimento das metas do Plano Nacional.

Ao término desta pesquisa, evidenciou-se que a inclusão não é algo impossível, inalcançável, mas um ideal a ser construído com trabalho e perseverança, vontade e disposição para mudanças. A Educação Inclusiva, que foi idealizada pelas legislações, iniciou-se a partir de um processo longo que, possivelmente, não se completará no prazo estabelecido pelo Plano Nacional de Educação. O que temos são muitos avanços, que se tornaram uma realidade, e não será possível regredir. Precisamos continuar avançando em direção a alvos crescentes e afirmativos, efetivando as mudanças necessárias para sua evolução e consolidação.

A Educação Inclusiva representa o presente e o futuro da educação para as pessoas com deficiências ou não. A interação, a igualdade de condições, a equidade, o respeito e o convívio com nossos pares são o que de melhor se espera da humanidade. A exclusão é o passado – não tão distante – que almejamos esquecer. É indispensável que todos os sujeitos da sociedade aceitem essas mudanças e trabalhem para efetivá-las o quanto antes. Acreditamos que este estudo tenha contribuído para essa conscientização e trazido elementos que nos impulsionam em prol de uma inclusão sem retrocessos, sem discontinuidades e que prime pela essência da diversidade humana: respeitando as diferenças e garantindo a equidade, sem perder de vista a igualdade.

Referências

ÁLVARES, Débora; CARVALHO, Daniel. Senado aprova PEC do teto, que limita gastos do governo por até 20 anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/12/1840989-senado-aprova-pec-do-teto-que-limita-gastos-do-governo-nos-proximos-20-anos.shtml>. Acesso em 10 set. 2017.

ARANHA, Maria S. Fabio. **Educação inclusiva: A fundamentação filosófica/ Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade**, v.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARRETO, Maria Angela de O. Champion; BARRETO, Flavia de O. Champion. **Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2014.

BARROSO, J. Prefácio. *In*: SOUZA, D. B. de; MARTÍNEZ, S. A. **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 9-15.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Portaria nº 555/2007**. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 out. 2017.

BRASIL. **Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11/2010, de 7 mai. 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em 15 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Gestão da Educação: em perspectiva comparada Brasil-Portugal**. *In*: IV CONGRESO NACIONAL Y III ENCUESTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN. 2011, Buenos Aires **Anais [...]**. Buenos Aires: SAECE – Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, 2011.

CASAGRANDE, Ferdinando. Como a legislação assegura a inclusão dos alunos com deficiência. **Gestão Escolar**, 1 jul. 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/192/como-a-legislacao-assegura-a-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 16 mar. 2018.

DALE, Roger. Globalização E Educação: Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2024.

FREITAS, S. *et al.* **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. 1. ed. Santa Maria: Ed UFSM, 2005.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MAZOTTA, Marcos J. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARECHAL FLORIANO. **Lei Municipal nº 1614, de 15 de julho de 2015**. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Marechal Floriano-ES: Câmara Municipal, 15 jul. 2015.

REZENDE, V.M.; ISOBE, R.M.R.; MOREIRA, F.A. **Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos**. Educação e Políticas em Debate, Uberlândia, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

3. Políticas públicas e formação docente na Educação Especial: uma abordagem documental

Adeliana das Graças Lima Scuzatto¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.3

Resumo

Uma das discussões na perspectiva da Educação Especial é a formação de professores voltada para áreas específicas dessa modalidade, pois a formação inicial das licenciaturas não contempla tal necessidade, restringindo-se à oferta de disciplinas com abordagens generalizadas. Nesse sentido, a intenção é analisar como a legislação atual, que ampara a formação docente, volta-se para a Educação Especial. Muitos profissionais que atuam nessa modalidade têm formação inicial em cursos de licenciatura e formação continuada realizadas em instituições particulares, em sua maioria, além de cursos de curta duração, com propósito, muitas vezes, de gerar pontuação em processos seletivos para contratação temporária. Tal observância leva-nos a indagações sobre o teor das políticas públicas voltadas para a formação docente existentes no Brasil, já que a legislação nacional é bem clara quanto à necessidade de formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, no intuito de buscar respostas, serão consultados e utilizados:

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica (PP-GEEB/CEUNES/Ufes). Especializada em: Educação Especial e Inclusiva; Séries Iniciais e Educação Infantil; Psicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado; Educação, pobreza e diversidade social; e Inspeção escolar. Licenciada em: Pedagogia; Educação Especial; Letras-Português. Professora de Educação Especial na rede municipal de Nova Venécia/ES. E-mail: adelianalima@yahoo.com.br; scuzatto@gmail.com

a Constituição Federativa do Brasil, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9.394/96, Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outras leis pertinentes ao assunto aqui tratado, bem como alguns teóricos, como Mendes (2015), que trazem a formação continuada como sinônimo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem e que observam a mediação docente como recurso para constituição do sujeito.

Introdução

As políticas públicas para a Educação Especial no Brasil, embora sejam recentes, comparando-se a outros países, são bastante abrangentes, considerando os debates e embates sobre a criação e aplicação da legislação que atenda aos alunos com necessidades educativas especiais dentro do espaço escolar na perspectiva da educação inclusiva e às demandas de formação continuada para o docente.

Para Ferreira e Ferreira (2013),

Deve-se considerar, contudo, ao olhar para as políticas que acompanham a materialização da educação dita inclusiva, no Brasil, que o que se faz é o resultado do embate de várias forças sociais e econômicas, portanto, marcado por contradições (Ferreira; Ferreira, 2013, p. 24).

Uma das controvérsias destacadas na Educação Especial diz respeito à formação continuada de professores para atuarem nas áreas específicas dessa modalidade, uma vez que a formação inicial oferecida pelas licenciaturas frequentemente não aborda, de maneira abrangente, as demandas específicas desse campo, limitando-se à disponibilidade de disciplinas com abordagens generalizadas e, em muitos casos, com carga horária reduzida.

De acordo com o contexto da legislação brasileira, estados e municípios devem promover a formação docente, continuada, em suas respectivas modalidades; no entanto, no que tange à formação para capacitar professores que atuam ou para atuarem na modalidade da Educação Especial, a legislação não é muito peculiar, senão a recomendação de que esses profissionais devem ter formação específica para atuar na área (Brasil, 2009).

Para Mendes, Cabral e Cia (2015),

As imprecisões na política de formação do professor da área de Educação Especial [...] contribuem com a multiplicidade de interpretações quando esta incide sobre os contextos locais e, conseqüentemente, nas diretrizes relacionadas à esta formação (Mendes; Cabral; Cia, 2015, p. 30).

Diante desse cenário, surge uma indagação em relação à formação docente para atuar na Educação Especial: as políticas públicas de formação de professores, conforme delineadas na legislação nacional, satisfazem adequadamente à exigência de preparação para o exercício docente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado no contexto escolar?

Nesse sentido, a intenção é analisar como a legislação atual, que ampara a formação docente, volta-se para a Educação Especial. Mais especificamente, temos por objetivos compreender o contexto histórico em que se deram as propostas de formações; avaliar a formação docente como reflexo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da Educação Especial; e refletir sobre a relação formação-ensino no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

O município analisado oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e em sala de aula comum com diferentes docentes. O trabalho acontece de forma colaborativa na turma em que se localiza e em que há público da Educação Especial. Já o docente que atua em SRM realiza o atendimento do discente no turno inverso ao da escolarização, direcionando seu trabalho para a diversidade da Educação Especial na escola e colaborando de maneira abrangente com toda a instituição, orientando e acompanhando as atividades dos professores de Educação Especial que atuam nas salas comuns. A maioria desses docentes trabalha por contratação temporária e tem vários cursinhos para fins de pontuação por títulos, mas há, em muitos casos, falta de experiência prática e de formação continuada para o exercício de sua função com eficácia.

Este estudo estrutura-se em pesquisa documental e literatura acadêmica. Com o propósito de responder à indagação já apresentada, serão utilizados os textos da legislação brasileira a partir da Constituição Federativa do Brasil, de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – nº 9.394/96, de Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e de outras

normativas pertinentes ao assunto aqui tratado. Além disso, serão considerados alguns teóricos, como Mendes (2015), que abordam a formação continuada como sinônimo de qualidade no processo de ensino e aprendizagem e observam a mediação docente como recurso para constituição do sujeito.

Na busca pela literatura acadêmica que discorre sobre a temática deste estudo, foram encontradas, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,² várias teses e dissertações que abordam a formação continuada para a Educação Especial, mas poucas discutem a formação do professor especializado em Educação Especial e seu processo contínuo de formação. As palavras-chaves utilizadas como filtro da pesquisa foram: formação continuada – Educação Especial e formação em Educação Especial, entre o período de 2019 e 2023. Dentre as várias publicações, 14 dissertações e 5 teses chamaram a atenção por falarem mais diretamente sobre a formação para o docente que atua na Educação Especial. Portanto, há muitas discussões e publicações sobre o assunto; todavia, percebe-se que tudo ainda é muito amplo e diverso, como a própria Educação Especial.

Um breve percurso documental

Mazzotta (2011) faz uma abordagem histórica bastante detalhada sobre os acontecimentos que marcaram a Educação Especial no contexto brasileiro. Em meio aos apontamentos, o autor afirma que “[...] *é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de Educação Especial*” (Mazzotta, 2011, p. 224, grifo do autor). Analisando a fala do autor, fica muito claro que a Educação Especial deve ser pensada no contexto da Educação comum a todos e não isoladamente.

A história da Educação Especial no Brasil teve início no período imperial, quando o imperador D. Pedro II deu abertura para que as pessoas cegas tivessem acesso ao ensino. O cenário era de um país escravocrata e com grandes diferenças sociais. Em 1888, foi declarada a libertação dos escravizados e, em 1889, aconteceu a Proclamação da República brasileira.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Forma%C3%A7%C3%A3o+para+professores+de++Educa%C3%A7%C3%A3o+especial&type=AllFields&limit=20&sort=relevance>.

Passados 99 anos da proclamação, o Brasil teve a aprovação de sua sétima Constituição, a de 1988, ainda em vigor. Essa constituição já fez menção ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiências, contudo ainda não havia uma política educacional de inclusão, ficando a lei na dependência do entendimento de seus intérpretes.

Em 1996, o Brasil aprovou sua terceira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, também sujeita a diferentes interpretações. Saviani (2003) afirma que

[...] para compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da Lei: é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto: é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas (Saviani, 2003, p. 175).

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, e a LDB, de 1996, ratificam a necessidade de uma educação de qualidade que garanta a permanência do aluno na escola, não sendo essa provocadora de evasão escolar. No entanto, efetivar a qualidade dessa educação implica a formação de professores, o que envolve qualificação e capacitação.

A legislação mencionada adota a perspectiva de uma escola pública e republicana, sendo concebida para atender homens e mulheres em qualquer situação social, mental, física, cor, etnia e localização. Nesse contexto, compreende-se que a escola, enquanto instituição pública, é considerada um bem social que deve estar acessível a todas as pessoas. A escola pública é concebida como um espaço destinado à construção, inclusão, transformação, pluralidade e implementação de políticas afirmativas.

No período entre a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, em 1994, divulgando orientações sobre o processo de “integração instrucional”, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino, e reafirmando pressupostos de padrões de homogeneidade de participação e aprendizagem, não apresentando possibilidades de reformulação das práticas educacionais.

A Política de 1994 trazia em seu teor uma proposta de exclusão, já que o acesso à sala de aula comum era apenas para os discentes com deficiência que tinham condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas para o ensino comum e no mesmo ritmo que os demais alunos.

Não houve preocupação com a formação docente com vistas ao atendimento educacional especializado para os alunos com deficiências.

Na segunda metade do século XX, diante de movimentos nacionais e internacionais com vistas à inclusão das pessoas com deficiências, o Ministério da Educação (MEC) criou secretarias específicas para atender às demandas da Educação Especial e o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e ratificou resoluções para promoção da inclusão de pessoas com deficiências no espaço escolar a fim de promover a equidade.

No entanto, apesar de o Brasil se aliar a instituições nacionais e internacionais para implantar políticas inclusivas em seu sistema educacional, segundo Cury (2002), muitos governantes no país “proclamam sua incapacidade administrativa de expansão da oferta perante a obrigação jurídica expressa” (Cury, 2002, p. 247) quanto às demandas educacionais.

Nesse sentido, de acordo com o autor, “a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. [...] nela sempre reside uma dimensão de luta” (Cury, 2002, p. 247). Ou seja, a lei existe, mas, para que ela se cumpra, é preciso lutar.

Em meio a muitas discussões, no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 19 se articula com a fala de Mazzotta, quando diz que

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a Educação Especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2001, art. 19).

A educação é uma só por vias de modalidades diferentes, portanto o aluno pertence ao sistema, independente de deficiências, meio social, cultural, raça, cor ou quaisquer outros aspectos correlacionais. Dessa forma, para atingir seu público com qualidade, o docente deve ter formação adequada para atender à demanda da educação, seja qual for a modalidade a que se submete.

Em 2002, o CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, definindo que as instituições de Ensino Superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante das demandas políticas e populacionais, no ano de 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de avançar seus sistemas de ensino para sistemas educacionais inclusivos, promovendo, com isso, a formação de gestores e educadores em território brasileiro, a fim de garantir o direito de acesso de todos à educação escolar e à organização do atendimento educacional especializado e de promover a acessibilidade.

Para fortalecer as afirmações sobre a Educação Especial e os novos paradigmas, em 2008, o MEC apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que se tornou referência para as práticas do AEE até a atualidade. Diferentemente da Política de 1994, a proposta de 2008 veio acompanhando os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os alunos. A Política de 2008, apresentou dados atualizados até então, sobre a formação de professores na Educação Especial, ou seja:

Em relação à formação dos professores com atuação na Educação Especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na Educação Especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (Brasil, 2008, p. 13-14).

O objetivo da PNEEPEI (2008) é assegurar a inclusão escolar dos discentes público da Educação Especial, servindo como documento orientador para os sistemas de ensino, tendo como uma de suas finalidades assegurar a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, com vistas à inclusão, dentre outros aspectos (Brasil, 2008). Quanto à formação para o trabalho na Educação Especial, a Política de 2008 ratifica que:

[...] para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos [...] para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

Nesse sentido, Mendes, Cabral e Cia (2015) argumentam que a PNEEPEI

[...] acaba, por vezes, determinando de maneira ampla e imprecisa o que a formação inicial e continuada deve oferecer e de que maneira o professor que atua na área de Educação Especial deverá proceder. Além disso, predomina no discurso político a responsabilidade deste profissional em adquirir múltiplas competências, dificultando assim a identificação de sua própria função perante suas atividades (Mendes; Cabral; Cia, 2015, p. 30).

É notória a preocupação com a formação para o exercício da docência na promoção de uma educação de qualidade, considerando que adquirir conhecimentos e amadurecê-los na prática do dia a dia possibilita a capacitação profissional para o desempenho da função exercida. No entanto, não há política educacional neutra. A educação é um ato eminente político; assim, todo planejamento educacional responde a determinado projeto de sociedade e de mundo.

Em 2009, o CNE aprovou a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituindo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Seu artigo 12 preconiza sobre a performance do professor de AEE, afirmando que “para atuação no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e **formação específica** para a Educação Especial” (Brasil, 2009, art. 12, grifo nosso). Tal afirmação veio ao encontro das necessidades explícitas na escola.

A legislação que vigora atualmente ainda é a que se fortaleceu a partir da Política de 2008, trazendo redações atualizadas conforme as demandas da Inclusão e da Educação Especial.

O artigo 13 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 descreve as atribuições do professor que atua com a Educação Especial; dentre elas, cabe “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial [...]” (Brasil, 2009, art. 13, inc. I).

A responsabilidade e as atribuições do professor de Educação Especial não são baseadas em uma “pedagogia menor”, mas em uma pedagogia diferenciada e elaborada pensando no sujeito público da Educação Especial e em seu direito subjetivo de estar contextualizado com o espaço escolar em que se localiza, ou seja, contextualizado com a sala de aula. Nessa perspectiva, Góes (2002), baseando-se em Vigotski, afirma que:

[...] o educador é aquele orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades [...]. É aquele capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se centrar no “não”, na deficiência (Góes, 2002, p. 107).

Refletindo sobre a perspectiva de Góes, pode-se compreender ainda mais sobre a relevância da formação docente coerente com o exercício da função na Educação Especial. O professor precisa se preparar para entender o aluno com deficiência como sujeito simbólico que é, deixando a deficiência em outro plano, no qual ela não se sobrepõe às capacidades e possibilidades de desenvolvimento do discente.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, está em vigor desde 2014 e expira em 2024. A Meta 4 do PNE refere-se à Educação Especial e apresenta, entre suas 19 estratégias:

4.3. [...] fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.18. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada [...] (Brasil, 2014).

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Seu teor inicial, artigo 2º, traz sua aplicação à formação de professores para o exercício da docência na Educação Básica e suas modalidades, inclusive na modalidade da Educação Especial. Em seu parágrafo 2º, também do artigo 2º, a Resolução nº 02/2015 afirma que:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (Brasil, 2015, art. 2).

A formação inicial e as formações continuadas destinam-se, na Resolução supracitada, à preparação e ao desenvolvimento da docência no exercício da profissão nas várias etapas da Educação Básica e suas modalidades.

Também no ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que incumbe ao poder público “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015, cap. VI, art. 28, inc. X).

Mas é necessário ponderar sobre as práticas pedagógicas que se baseiam em uma formação generalista e suas diferenças quando comparada à formação por categorias. Por fim, forma-se um profissional multifacetado, porém até os professores mais graduados, que colecionam várias titulações, nem sempre se sentem preparados para atender às exigências que se põem na prática educacional com o público da Educação Especial.

Analisando o percurso trilhado

A formação docente é um caminhar de contínuas e incessantes aprendizagens; não há estagnação do saber, mas construção de conhecimento. Nesse sentido, Mendes, Cabral e Cia (2015) asseveram que

[...] no caso dos professores de Educação Especial, os programas de formação inicial e continuada têm falhado em prepará-los para desenvolver uma prática integrada

entre o ensino comum e o ensino especial, dificultando a oferta de uma educação inclusiva que promova a socialização/participação, independência e aprendizagem dos estudantes do público-alvo da Educação Especial na escola regular (Mendes; Cabral; Cia, 2015, p. 525).

Nessa perspectiva, infere-se o direito que o aluno tem a um ensino com qualidade, sendo respeitado e considerado em suas possibilidades, visto como sujeito e não como deficiente. Góes (2002) traz a concepção vigotskiana de que

“Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (Góes, 2002, p. 99).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem não deve se pautar na ou limitar-se à deficiência do aprendiz, mas é preciso pensar nas possibilidades que são proporcionadas a ele, visando ao seu desenvolvimento e não à sua deficiência. Sendo assim, para que a condução desse processo seja promissora, a formação do docente faz a grande diferença. É também na escola que se devem eliminar os limites que demarcam as possibilidades de desenvolvimento cognitivo do estudante.

Na breve análise dos textos estudados e da legislação, não há como negar a necessidade e a importância da formação inicial e continuada na docência, com vistas a práticas de intervenção pedagógica coerente e adequada ao público da Educação Especial, considerando que a escola anseia por práticas diversificadas, pensadas para que o aluno seja verdadeiramente inserido no ambiente escolar a partir do atendimento de suas necessidades pedagógicas.

Em 2020 e 2021, anos marcados pela pandemia do coronavírus (Covid-19), aconteceram muitas formações por meios virtuais. Uma oportunidade estendida a um público interessado em se atualizar e de forma acessível à maioria. Algumas universidades e alguns institutos federais, bem como instituições privadas, ofereceram formação continuada para áreas específicas da Educação Especial e para o AEE, com abrangente número de vagas.

Em 2021, 13 instituições federais brasileiras, entre universidades e institutos, ofereceram 23 cursos de formação continuada para profissionais da Educação Especial, proporcionados pelo MEC, dentro do Programa de Formação Conti-

nuada de Professores em Educação Especial, com disponibilização de 14.825 vagas em todo o Brasil.³ Em 2022, o país tinha, aproximadamente, 1.250.000 alunos matriculados como público da Educação Especial e 40.000 professores atuavam sem formação específica na área.⁴

Mendes, Cabral e Cia (2015) suscitam questionamentos importantes:

[...] uma política nacional conseguiria propor um modelo de formação que considerasse as particularidades de cada contexto? Como deveriam ser organizados e onde seriam oferecidos esses cursos? Seriam esses suficientes? Quais seriam as funções dos professores da Educação Especial? Que saberes seriam necessários para a formação inicial e continuada desses professores especializados? (Mendes; Cabral; Cia, 2015, p. 17).

Refletindo sobre os questionamentos dos autores, é possível compreender que a formação docente é um trabalho coletivo da escola. Não basta assistir a palestras; exige estudos, pesquisas, planejamentos, currículo, participação e políticas públicas de educação. Ela reflete na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, mantendo uma relação crescente entre ambos.

Considerações finais

Diante do amplo espectro de literatura consultada, é pertinente afirmar, de forma ponderada, que os processos de formação ocorrem de maneira inegável, e atualmente, há recursos disponíveis que facilitam a participação dos educadores. No entanto, é imprescindível reconhecer que a eficácia desses recursos é complementada pela presença de iniciativas individuais, incentivos provenientes das lideranças educacionais e uma sensibilidade inata para reconhecer que sempre podemos aprimorar nossas práticas em busca da excelência.

3 Aula expositiva do Curso de Aperfeiçoamento Serviço de Atendimento Educacional Especializado para Educandos com TEA. Ofertado pelo Instituto Federal Baiano (IFIBAIANO). Live Prof.^a Vanda Cristina Rocha, coordenadora do Programa de formação da Educação Especial/MEC. Dez/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jCtIRCEJ-Zao&list=LL&index=30>. Acesso em: 15 dez. 2021.

4 *Ibidem*.

Retomando a questão central subjacente a este estudo e considerando as fontes literárias que o fundamentam, compreende-se que as políticas públicas explicitamente delineadas na legislação nacional abordam parcialmente a necessidade de formação dos docentes para o exercício do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, na prática, o progresso em direção a esses objetivos têm sido notavelmente lento.

É evidente que ainda há uma urgência em direcionar um olhar mais metuculoso à Educação Especial no contexto brasileiro. Isso demanda, talvez, a formulação de leis mais específicas e claras que não deixem margem para interpretações ambíguas e que sejam efetivamente fiscalizadas pela comunidade e pela sociedade em geral. Além disso, é necessário que haja uma oferta de formação abrangente que atenda a todas as instâncias da instituição escolar, uma vez que, como inicialmente observado, o aluno é um componente intrínseco do sistema educacional como um todo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 15 mai. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 10 de mai. de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **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, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rceb004_09.pdf. Acesso em 28 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 mai. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), altera artigo 8º, inciso I da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 15 de mai. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.], n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de jun. 2024.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (orgs.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 4. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.; REGO, T.C. (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E.G.; CABRAL, L.S.A.; CIA, F. A formação de professores para atuação nas salas de recursos multifuncionais: breve contextualização. In: MENDES, E.G.; CABRAL, L.S.A.; CIA, F. (orgs.). **Inclusão e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, Marília: ABPEE, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 36.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

4. O processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial de Jerônimo Monteiro-ES: o caso de um Centro Municipal de Educação Infantil

Andreia Cristina Giri Dias¹

Marlucia Bernardo²

Maria da Penha Ramos Cunha Borges³

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.4

Relato de experiência

A trajetória percorrida pela Educação Especial no Brasil foi demarcada por transformações históricas, políticas e educacionais. Com isso, pessoas com algum tipo de deficiência receberam diferentes tratamentos, sendo eliminadas, excluídas, integradas e convivendo (na atualidade) com a defesa pela inclusão social/escolar. Movimentos sociais organizados em âmbitos internacional e nacional – como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990) e a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a

1 Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. Professora da rede municipal de Jerônimo Monteiro/ES.

2 Especialista em Jogos Recreativos e em Gestão Educacional Integrada. Graduada em Pedagogia. Professora da rede municipal de Jerônimo Monteiro/ES.

3 Especialista em Gestão Institucional. Graduada em Pedagogia pela Ufes. Professora da rede municipal de Jerônimo Monteiro/ES.

Educação, a Ciência e a Cultura, 1994) – implicaram no reconhecimento da Educação como um direito público e subjetivo e a Educação Especial como modalidade de ensino (Silva *et al.*, 2016).

O conceito modalidade traz o pressuposto de que a Educação Especial rompe com o caráter substitutivo à escola comum, colocando-se como apoio aos processos de escolarização, pois, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, trata-se de “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013, art. 58, que alterou a LDB).

Com esses movimentos político-pedagógicos, a escola comum passou a ser defendida como um direito para a escolarização de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – alunado apoiado pela Educação Especial, conforme sinalizam documentos e normativas nacionais (Brasil, 2008, 2009, 2011), com o apoio do atendimento educacional especializado, compreendido como um conjunto de ações e recursos pedagógicos voltados a enfrentar barreiras que afetam os processos de ensino-aprendizagem, criando apoios necessários à acessibilidade curricular.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

No Brasil, as políticas de inclusão escolar para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foram impulsionadas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Resolução nº 4/2009 e pelo Decreto nº 7.611/2011 (que trazem as diretrizes para a oferta do atendimento educacional especializado), além da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015. Essas normativas convocaram as redes de ensino (federal, estadual, municipal

e privada), assim como as escolas, a constituírem políticas e ações pedagógicas para que esses estudantes tenham garantidos os direitos de acesso, permanência e aprendizagem na escola/classe comum.

O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado, atingindo a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação (Rodrigues, 2006).

Diante disso, direcionamos atenções para uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Jerônimo Monteiro/ES,⁴ para compreender as ações constituídas para a inclusão de estudantes com deficiências nessa primeira etapa da Educação Básica. Ao analisar os dados censitários da referida unidade de ensino, por meio do Censo Escolar, percebe-se a crescente matrícula de crianças com deficiências, sendo seis no ano de 2022, 14 em 2023 e 16 em 2024.

Quando analisada a infraestrutura da escola, é preciso um grande esforço visando à acessibilidade com a instalação de rampas de acesso, banheiros adaptados e mobiliário escolar adequado. Para os processos de inclusão dessas crianças, a rede municipal de ensino de Jerônimo Monteiro/ES assume a classe comum como espaço-tempo para acesso ao currículo comum e realiza a oferta do atendimento educacional especializado. Verificam-se preocupações dos professores de promover ações voltadas à acessibilidade curricular, de modo a envolver as crianças público da Educação Especial nas três dimensões que sustentam o trabalho pedagógico na Educação Infantil: o cuidar, o brincar e o educar.

Segundo Roldão (2003), o reconhecimento da necessidade de ensinar a estudantes com trajetórias diversificadas de aprendizagem é uma ação convocada a todos os níveis do discurso: o político, o pedagógico, o investigativo, os normativos, o do senso comum dos professores, entre outros. Assim, com vistas a apoiar os processos de escolarização das crianças com demandas para a Educação Especial no turno comum, os professores da classe regular

4 Cidade localizada na região do Caparaó capixaba, no Sul do Espírito Santo.

são convocados a sistematizar ações pedagógicas para a acessibilidade curricular, ocorrendo a contratação de cuidadores para acompanhamento dos discentes nas atividades de alimentação, higienização e locomoção, assim como na realização do trabalho pedagógico.

Com isso, os professores de Educação Especial direcionam suas atividades para as intervenções de contraturno, ofertando o atendimento educacional especializado com o intuito de apoiar as crianças na realização de tarefas na sala de recursos multifuncionais, enquanto os cuidadores os acompanham na classe comum. De um lado, percebem-se preocupações com a constituição de redes de apoio para a classe comum, via cuidadores; mas, de outro, a necessidade de considerar o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ou seja, que os sistemas de ensino garantirão a esses estudantes:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, art. 59, inc. I-V, grifos nossos).

No que se refere ao contraturno, frente à crescente matrícula dessas crianças na referida unidade de ensino, viu-se a necessidade de implantar, em

2022, a oferta do atendimento educacional especializado por meio da sistematização de uma sala de recursos multifuncionais. O espaço-tempo foi sistematizado com recursos municipais, ou seja, sem a celebração de parcerias com o governo federal, via Programa Sala de Recursos Multifuncionais.

Segundo o Ministério da Educação, entende-se por Sala de Recursos Multifuncionais um ambiente com diversos materiais didáticos e pedagógicos e com profissionais especializados para o atendimento dos alunos que necessitam do atendimento educacional especializado no contraturno escolar. Além disso, é considerado um local de desenvolvimento pessoal, portanto tem o intuito de analisar e superar as dificuldades dos alunos na aprendizagem. Na escola analisada, há somente uma professora que medeia o atendimento educacional especializado, não existindo outros profissionais para ações intersetoriais.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas de aprendizagem desses sujeitos e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, visando complementar/suplementar a acessibilidade curricular.

A Sala de Recursos Multifuncionais, segundo o Decreto nº 7.611/2011, é definida como espaço organizado com a presença de diversos profissionais da Educação Especializada, com uma grande variedade de materiais didáticos, recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade para o auxílio aos alunos e aos professores. Sendo assim, torna-se direito legal e de responsabilidade das instituições da rede comum de ensino disponibilizar salas de recursos multifuncionais conforme a necessidade dos estudantes, a fim de complementar o plano pedagógico e curricular. As salas de recursos multifuncionais são locais de acolhimento, investigação, conhecimento e, principalmente, crescimento.

No caso da rede municipal de educação de Jerônimo Monteiro/ES, a sala de recursos multifuncionais visa apoiar a escolarização das crianças no contraturno, apresentando a necessidade de maior aquisição de materiais pedagógicos, pois a maioria dos recursos didáticos existentes vem sendo confeccionada pelo professor que atua nesse espaço-tempo. Na escola analisada, um dos desafios para a implementação da sala de recursos multifuncionais foi a falta de espaço físico. Devido a esse problema, ela ainda funciona em um espaço com tamanho reduzido.

Quando analisamos os atendimentos, percebemos que eles são realizados individualmente por um professor capacitado e no contraturno escolar. Os estudantes para acesso à escola e ao AEE contam com transporte escolar que necessita avançar para prover condições de acessibilidade como, por exemplo, rampas elevatórias e profissionais para acompanhamento aos discentes, principalmente quando consideramos que alguns são usuários de cadeiras de rodas e outros apresentam maiores comprometimentos físicos e cognitivos.

A sala de recursos multifuncionais ainda não está totalmente equipada, mas a Secretaria Municipal de Educação está providenciando a aquisição de materiais pedagógicos para melhor atendimento aos alunos. Ao direcionarmos atenções para os professores que atuam na modalidade de Educação Especial, percebe-se, também, a necessidade da realização de concurso público, pois a maioria atua em regime de designação temporária, o que pode simbolizar a precarização do trabalho docente e a fragilização da oferta desses serviços.

Além das questões expostas, torna-se fundamental investir na formação dos profissionais da educação para que todos possam ter conhecimentos sobre a Educação Especial. A constituição de parcerias entre a rede de ensino e outras instituições (como a Universidade Federal do Espírito Santo) somaria possibilidades para o fortalecimento dos saberes-fazer docentes, a composição de políticas e o desenvolvimento de ações pedagógicas no cotidiano das escolas. A nosso ver, a política de formação deve ser estendida a todos os profissionais envolvidos com a escolarização das crianças (docentes de Educação Especial, da classe comum, pedagogos, coordenadores de turnos, gestores escolares e cuidadores).

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi compreender a Educação Especial no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil de Jerônimo Monteiro/ES. Com isso, pudemos visibilizar as políticas educacionais, o público-alvo, a organização do trabalho pedagógico e a oferta do atendimento educacional especializado, evidenciando as possibilidades e os desafios encontrados pela unidade de ensino para prover ações voltadas aos processos de ensino-aprendizagem das crianças.

Percebemos que a rede de ensino e a escola, mesmo convivendo com desafios, buscam prover o direito social à Educação para as crianças apoiadas pela

Educação Especial e que a crescente matrícula desses sujeitos tem impulsionado políticas públicas para a classe comum se configurar em espaço-tempo de aprendizagem com apoio do atendimento educacional especializado.

As normativas nacionais brasileiras (Brasil, 1988, 1996) proclamam que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem estar incluídos nas escolas comuns, o que exige políticas públicas pelos sistemas de ensino e a reorganização das escolas para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem na relação igualdade-diferença. Mesmo com desafios, a escola analisada, juntamente com a rede de ensino a que se vincula, busca constituir ações político-pedagógicas para que as crianças apoiadas pela Educação Especial sejam envolvidas no currículo escolar e participem do atendimento educacional especializado.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE; CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 18 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação:** necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf> Acesso em: 18 fev. 2024.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROLDÃO, M. C. Diferenciação curricular e inclusão. *In:* RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre inclusão:** da educação à sociedade. Portugal: Porto Editora, 2003, p. 151-165.

SILVA, Cleidiane de Oliveira *et.al.* A evolução da Educação Especial no Brasil: Pontos e passos. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – INCLUSÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE, 3., 2016, Campina Grande. **Anais [...].** Campina Grande: Realize, 2016.

5. Concepções dos profissionais da Educação Infantil sobre a Educação Especial

Deyse Martha Sancio Ferrari¹

Alice Pilon do Nascimento²

Maria José Andrade Duarte Fonseca³

Karla Bustamante Duarte⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.5

Introdução

A multiplicidade de profissionais na área da Educação e, como em toda área de formação humana, as diferentes concepções, ideias e experiências norteadoras da prática de cada indivíduo afetam diretamente a maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou nas demais etapas e modalidades educativas.

Sabemos que a educação atual exige que saibamos lidar com a diversidade humana. Nessa conjuntura, professores devem atuar como mediadores do processo de ensino, mantendo com o aluno uma relação de afetividade, e

1 Professora de Educação Infantil e da Educação Especial da Prefeitura de Municipal de Vila Velha. E-mail: deyseferrari prof@gmail.com

2 Pedagoga da Prefeitura de Municipal de Vitória e professora de Educação Especial do município de Vila Velha. E-mail: alicepilonn@gmail.com

3 Professora de Educação Especial da Prefeitura de Municipal de Vila Velha. E-mail: mariaandradeduarte1209@gmail.com

4 Professora da Educação Infantil e Pedagoga da Prefeitura Municipal de Vila Velha. E-mail: karlabustamante@gmail.com

buscar, intencionalmente, situações que desafiem a criança e provoquem sua aprendizagem (Luckesi, 2002).

Tal premissa se tornou ainda mais evidente após o processo de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Tensões (e possibilidades) e disputa de correntes teóricas sobre a Educação Especial adentraram com força os espaços escolares, principalmente entre profissionais e famílias, e as políticas públicas no contexto local e global.

Se estamos dizendo que as concepções sobre Educação Especial são importantes e norteiam o trabalho pedagógico e se afirmamos que a pluralidade de profissionais dentro da escola é grande, existe, então, a necessidade de conhecer e discutir sobre os diversos entendimentos dos profissionais da Educação no âmbito dessa modalidade de ensino.

Diante das experiências vivenciadas como profissionais da área da Educação Especial no universo da Educação Infantil – etapa de ensino que nos é muito cara e na qual lutamos para garantir vivências que tomam como base o desenvolvimento integral da criança –, o objetivo central deste artigo é discorrer sobre as enunciações e ideias que os professores da Educação Infantil têm sobre essa modalidade de ensino. Para embasar tal discussão, foi realizada uma pesquisa em uma Unidade de Educação Infantil (UMEI) do município de Vila Velha.

Metodologia

Neste trabalho, optou-se por uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, buscam-se a interpretação e os significados atribuídos pelos sujeitos pertencentes ao contexto analisado através de observação ativa dos pesquisadores e da imersão desses no universo que se faz pesquisado. As hipóteses são geradas de acordo com as enunciações dos sujeitos e ambiente analisados e da participação dos pesquisadores (Moreira, 2003).

Para a pesquisa, foi escolhida uma escola pública municipal de Educação Infantil do município de Vila Velha-ES, na qual as autoras atuam como profissionais em regime de efetivo exercício, sendo uma professora de Educação Especial atuante na sala de recursos multifuncionais, uma professora atuante como regente e também professora de Educação Especial no regime colaborativo e a

diretora da instituição. Foram esclarecidos à instituição os objetivos da pesquisa, solicitando à direção a permissão para disponibilizar o *link* do formulário para os professores responderem.

O grupo de profissionais da escola – professores regentes, professores de área, professores de Educação Especial, pedagogos e coordenadores – recebeu um *link* de um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre o entendimento da Educação Especial e suas práticas pedagógicas inclusivas. Vale destacar que nem todos os profissionais participaram do movimento. Todavia, as respostas que tivemos nos levantaram análises referentes aos processos de formação inicial e continuada dos professores.

Embasamento teórico

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o texto da lei:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 1996, art. 58).

A ideia de inclusão é defendida pela mesma lei e também preconizada pela Constituição da República (1988) ao afirmar que todas as pessoas são iguais perante a lei. A educação se coloca, nesse documento, como um direito fundamental e direciona o Estado e a família como corresponsáveis pela educação de todas as pessoas com faixa etária de 4 e 16 anos.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial defendem que é dever do Estado oferecer aos alunos público da Educação Especial profissionais especializados, capazes de atuar na referida modalidade, mediando o ensino ofertado na sala de aula regular de forma a proporcionar a aprendizagem, sempre em conjunto com o professor regente (Brasil, 2001).

Mantoan (2006) e Sasaki (1999) fazem um interessante recorte histórico no Brasil, no momento no qual a inclusão escolar das pessoas não era reconhecida como direito. Nesse cenário, houve uma espécie de seleção para definir quais crianças “poderiam ser incluídas” na escola. Muitos indivíduos com transtornos e deficiências consideradas severas ficaram de fora da sala de aula. Essa situação foi mudando à medida que o movimento de inclusão ganhou mais força no país e no mundo.

A psicologia histórico-cultural contribuiu e continua fomentando discussões que tomam por base o movimento de inclusão dessa parcela da população na escola comum. Iniciada pelos estudos de Lev Vigotski, no contexto da Rússia pré-revolução, ela começou a suscitar a ideia de uma escola mais inclusiva, uma vez que, para o autor soviético, crianças com e sem deficiência devem estudar na mesma instituição (Vigotski, 1997). Nessa abordagem, Vigotski (2011) pondera que

[...] a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 2011, p. 869).

Na esteira do pensamento, Padilha (2017) pontua que se as crianças com deficiências possuem alguma barreira no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, “[...] é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas” (Padilha, 2017, p. 11). A abordagem nos direciona para o compromisso de praticar o “bom ensino” sinalizado por Vigotski (2010). Para o autor, o ensino deve acontecer de maneira intencional em busca do desenvolvimento do psiquismo humano.

Assim, mais do que simplesmente inserir o estudante público da Educação Especial dentro da sala de aula comum, é preciso criar formas de oferecer uma educação de qualidade, atendendo às suas necessidades. Dessa forma, acreditamos que os profissionais da Educação Infantil são de extrema importância no que tange à disseminação da Educação Especial na perspectiva da inclusão pois, quanto mais esses profissionais estiverem conscientes de seu papel, melhor será a atuação, o posicionamento e as ações em busca de uma educação de qualidade para todos.

Para tanto, o planejamento, a organização pedagógica e a intencionalidade do ensino devem ser uma constante no trabalho não só do professor de Educação Especial, mas de todo o corpo docente. Todas as ações educativas devem ser pensadas no coletivo e não deixadas ao acaso, pois somente assim será possível elaborar estratégias potentes, primando pelo processo de ensino e aprendizagem.

Faz-se necessário pensar que, para que um trabalho verdadeiramente inclusivo ocorra, todos na escola precisam estar imersos em uma prática transformadora. Nas palavras dos autores Padilha e Silva (2020):

[...] o trabalho didático-pedagógico que forma e respeita a construção do coletivo de profissionais da educação, engajados no processo revolucionário da escola para todos. Falamos do compromisso e da responsabilidade de organizar a escola, física e pedagogicamente, de modo a garantir o aprendizado dos alunos nela matriculados (Padilha; Silva, 2020, p. 11).

Compreendemos a importância de pensar a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, porém muitos são os entraves que prejudicam o processo de inclusão dentro da escola. Parte desses obstáculos deriva da fragilidade de formação inicial e continuada dos profissionais e, talvez, de uma persistência em manter uma conduta excludente que ainda está enraizada em nossa cultura.

É importante ponderar que a Educação Infantil, como um todo, ainda precisa lidar com outras tensões, uma vez que, até pouco tempo, era vista ou até se dava de maneira assistencialista e mecanizada, desconsiderando as características e particularidades da formação humana na primeira infância. Educação Especial na interface com a Educação Infantil talvez se materialize como um duplo desafio, e é justamente nessa trama que estamos nos debruçando.

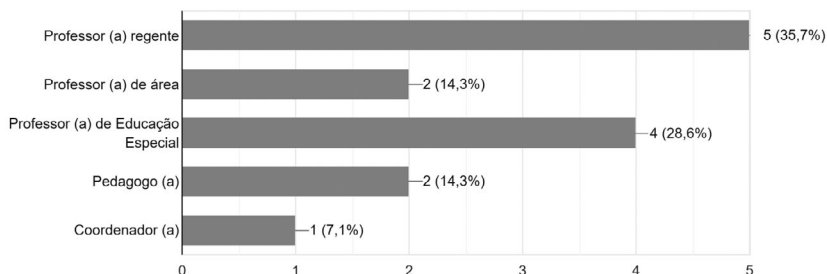
Resultados e discussões

Diante do convite ao preenchimento do questionário, 14 profissionais responderam de forma on-line. Destes, 5 são professores regentes de sala de aula; 4 são profissionais de Educação Especial; 2, pedagogos; 2, professores de área; e 1, coordenador, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Atuação dos profissionais

Qual sua atuação?

14 respostas



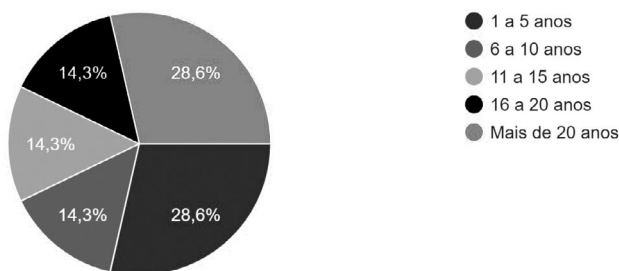
Fonte: Organizado pelas autoras a partir do questionário fornecido, 2023.

Quando questionados sobre o tempo de atuação na área da educação, observamos um cenário bem heterogêneo, como pode ser observado na imagem a seguir.

Gráfico 2 – Tempo de atuação dos profissionais

Quantos anos atua na Educação?

14 respostas



Fonte: Organizado pelas autoras a partir do questionário fornecido, 2023.

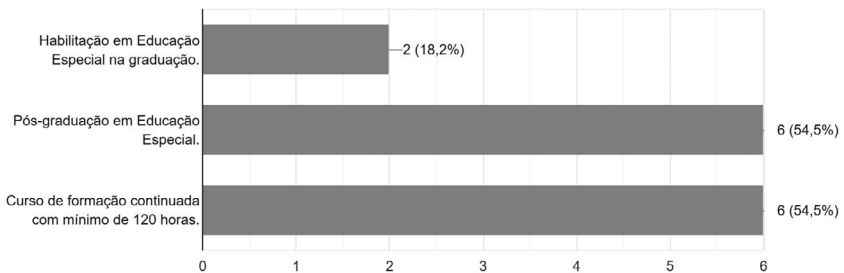
Não podemos deixar de destacar que a maioria desses profissionais estão na Educação há mais de 11 anos e aproximadamente 28% são jovens profissionais do magistério. Avaliamos que temos uma balança interessante, pois acreditamos que os dois grupos de professores podem se beneficiar mutuamente, seja pela experiência vasta de um lado ou novas ideias e formas de elaborar o fazer pedagógico de outro. Dos 14 profissionais que responderam

ao questionário, apenas 2 pessoas sinalizaram ter a habilitação em Educação Especial obtida na graduação. Já 6 pessoas responderam que possuem pós-graduação em Educação Especial e outras 6, cursos com mais de 120 (cento e vinte) horas na área.

Gráfico 3 – Formação dos profissionais em Educação Especial

Você tem alguma formação específica em Educação Especial?

11 respostas



Fonte: Organizado pelas autoras a partir do questionário fornecido, 2023.

É digno de registro que 4 pessoas não responderam a essa pergunta. Vale destacar que tínhamos mais opções de respostas, como “curso com carga horária inferior a 120 (cento e vinte) horas” e “Não possuo nenhum curso específico na área de Educação Especial”. Aqui não conseguimos identificar os profissionais para perguntar o porquê da não marcação.

O gráfico 3 evidencia que os profissionais estão buscando formação. É oportuno lembrar que a própria LDB (1996), em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender pessoas com necessidades especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (Brasil, 1996, cap. V, art. 59, inc. IIII)

Dada essa necessidade, o poder público, seja na esfera municipal, estadual ou federal, necessita organizar agendas para o fortalecimento de políticas de formação continuada do quadro do magistério. Além disso, os cursos de licenciatura precisam se atualizar e organizar as ementas das disciplinas de

modo que o estudante se forme com conhecimentos sistematizados sobre a modalidade de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Quando nos voltamos para as perguntas subjetivas, a primeira era sobre o entendimento da Educação Especial. Obtivemos respostas distintas, mas que apontaram, de maneira geral, um conhecimento centrado nas especificidades dos alunos público da Educação Especial. Apenas 3 pessoas responderam que se trata de uma modalidade de ensino, esboçando um conhecimento da lei.

Outros profissionais usaram expressões como “ramo da educação”, “educação específica” e “disciplina”, apontando uma diferenciação do ensino regular. Alguns profissionais usaram de termos mais ligados a sentimentos, como “empatia”, “autoconhecimento” e “olhar diferenciado”. Duas respostas apontaram a relação entre Educação Especial e inclusão. Outras respostas mencionaram “trabalho pedagógico”, “mediação” e “métodos”, mostrando a importância do trabalho intencional com crianças públicas alvo da Educação Especial.

As enunciações dos profissionais evidenciam uma necessidade de intensificar a formação de professores, tendo em vista que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades da Educação Nacional. Alguns profissionais ainda não compreenderam essa lógica.

Um outro ponto de análise refere-se ao fato de a pergunta não direcionar para a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Mesmo assim, embora de maneira tímida, apareceram palavras/conceitos interessantes que levam ao entendimento da abordagem inclusiva.

Acreditamos que a palavra “mediação” seja a que mais se aproxima da nossa abordagem teórica. Sobre o conceito, Vigotski (2000) faz uma interessante problematização: “[...] geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? (Vigotski, 2000, p. 29). Entender o papel do professor, pressupõe compreender a importância da mediação docente, criando condições progressistas de aprendizagem e desenvolvimento.

Na segunda pergunta – “De que forma a sua prática contribui para o desenvolvimento de alunos público-alvo da Educação Especial?” –, 3 profissionais apontaram a importância da parceria entre professor regente e professor de Educação Especial; apenas uma resposta tangenciou para as questões de cuidado. Praticamente todas as respostas destacaram a busca pela partici-

pação dos estudantes PAEE nas atividades da rotina escolar. Uma resposta apontou a contribuição no “autoconhecimento” e “habilidades socioemocionais” e apenas uma resposta apontou o trabalho com a ludicidade, tão importante na Educação Infantil.

Na terceira e última pergunta, os profissionais foram questionados sobre o que julgavam necessário para o trabalho com alunos público da Educação Especial. Metade dos entrevistados (7 respostas) apontou que são necessários mais recursos materiais e tecnológicos, como jogos e atividades adaptadas. Duas respostas mencionaram a importância da formação continuada na área. Apenas uma sinalizou a ideia de acessibilidade, usando a expressão “escola acessível”.

Foram destacadas, mais uma vez, palavras ligadas aos sentimentos e emoções, como “empatia”, “sensibilidade”, “humanidade”, “amor” e “paciência”. Algumas respostas marcaram como importante “gostar do que faz” e ter “comprometimento e práticas dialógicas”. Um dos participantes apontou que é necessária uma “prática mais individualizada”, mas destacou que os professores de Educação Infantil estão sobrecarregados, pois possuem muitos alunos para atender.

É válido considerar que, mesmo que algumas respostas dos profissionais tenham atrelado o trabalho pedagógico especificamente voltado para a Educação Especial ao sentimento pessoal, entendemos que essa é uma visão que o próprio indivíduo tem sobre a educação como um todo. Não sentimos que os profissionais estavam diminuindo o trabalho da Educação Especial ou retirando sua responsabilidade no processo.

Considerações finais

O estudo teve como foco central compreender as concepções dos profissionais de uma determinada Unidade de Municipal de Educação Infantil do município de Vila Velha/ES acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Pautamo-nos, principalmente, na perspectiva histórico-cultural, uma vez que as autoras acreditam que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver. Para tanto, é necessário que o professor conheça as demandas educativas de seus alunos e estabeleça objetivos dentro do que Vigotski (1996) chama de zona de desenvolvimento proximal (ou iminente). Nessa

abordagem, o professor trabalha dentro do que o aluno já consegue realizar com a ajuda do outro, mas ainda não consegue realizar de forma autônoma. É nesse contexto que a criança pode ter as novas formações (Martins, 2013).

De maneira mais geral, observamos que os profissionais participantes deste estudo não desconsideram a importância da Educação Especial. Todavia, uma parcela desses profissionais ainda não compreende a Educação Especial como modalidade dentro das etapas e demais modalidades da educação. Acreditamos que esse desconhecimento pode afetar o trabalho com os alunos em questão, uma vez que, na perspectiva de inclusão escolar, há uma linha de trabalho que vai olhar a formação da criança sem perder de vista suas demandas educativas. Por outro lado, o estudo chamou a atenção para a importância do fortalecimento das políticas de formação continuada, potencializando o conhecimento e desenvolvimento profissional.

Para nós, foi de extrema importância a participação neste estudo dentro da nossa própria unidade de ensino. O dia a dia da escola, o volume de trabalho, os tempos reduzidos de discussão coletiva não nos possibilitam aprofundar nas demandas e potencialidades do nosso grupo de trabalho. Esperamos poder elaborar e/ou aprofundar nossas análises em outros momentos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldbhttps://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 18 setembro 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 17 set. 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia história-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos. *In*: MOREIRA, Marco Antônio; CABALLERO, Concesa (ed.). **Actas del Pidec – 2003**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/pesquisaem ensino.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2023.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan-mar, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zFvqqr37NkbMgZNGMvRJv4S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 17 nov. 2023.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8291. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 14 janeiro de 2024.

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, IV. IV: problemas da psicologia infantil. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**, V. V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 71, p. 21-44. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 mai. 2024.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN#>. Acesso em 10 jan. 2024.

6. A organização do setor de Educação Especial em um município serrano: um olhar a partir de fontes documentais

Núbia Rosetti Nascimento Gomes¹

Denise Meyrelles de Jesus²

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.6

Resumo

Este artigo faz parte do projeto de pesquisa de pós-doutorado da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O presente estudo surge a partir de um dos objetivos do projeto intitulado *Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no estado do Espírito Santo*.³ Neste artigo, buscamos conhecer a organização do setor de Educação Especial do município pesquisado no que tange às práticas pedagógicas e avaliativas voltadas para os alunos da Educação Especial. Os dados obtidos foram coletados por meio dos grupos focais realizados no município onde ocorreu a pesquisa e, posteriormente, por meio da análise documental.

1 Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Linha de Pesquisa: Educação Especial e processos inclusivos.

2 Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)

3 Edital FAPES/CNPQ N° 25/2022 (programa de apoio à fixação de jovens doutores no Brasil); processo FAPES 2022-S52S7.

Introdução

O trabalho aqui apresentado consiste em um resultado parcial da pesquisa de pós-doutorado intitulada Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no estado do Espírito Santo, coordenada pelos professores Alexandro Braga e Denise Meyrelles de Jesus, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Nesse contexto, o grupo de pesquisa denominado “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, coordenado pelos mesmos professores, tem buscado promover diálogos entre a academia e as redes públicas através de movimentos de pesquisa que se configuram como uma postura acadêmica de corresponsabilidade com a educação.

A pesquisa tem como um de seus objetivos cartografar as políticas de inclusão escolar instituídas em municípios capixabas nos seguintes aspectos: definição do aluno da Educação Especial, matrícula, redes de apoio, atendimento educacional especializado, apropriação do conhecimento, currículos escolares, práticas pedagógicas, processos de avaliação, identificação e acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, percepções da comunidade escolar, formação docente, composição de documentos locais e financiamento da Educação Especial, considerando o período 2021-2023.

Diante da complexidade que envolve a reflexão e a abordagem sobre os temas supracitados, neste artigo, optamos por direcionar nossas análises para três aspectos, a saber: a organização do setor de Educação Especial, a definição das práticas pedagógicas e os processos de avaliação utilizados no município. Com esse objetivo, realizamos um grupo focal nos municípios participantes e, posteriormente, utilizamos fontes documentais fornecidas pelas gestoras do município como subsídio para nossas análises.

Para contribuir com nossas análises, buscamos subsídios na literatura que trata da temática de nosso estudo, como Padilha (2017) e Franco (2012). Em seu livro *Práticas Pedagógicas e Educação Especial*, Padilha (2017) descreve o estudo da trajetória de uma jovem com deficiência intelectual, destacando as alterações significativas no desenvolvimento das funções superiores por meio de seus atendimentos realizados com Bianca (nome fictício dado ao sujeito da pesquisa). Durante a leitura de sua obra, observamos que a autora percebe as práticas pedagógicas como as ações desenvolvidas diretamente com a jovem que possibilitam a aprendizagem.

Assim, descreve o trabalho realizado com Bianca, como, por exemplo, as iniciativas de buscar diálogos, as atividades carregadas de gestos, momentos de contato físico para que ela estabelecesse uma relação afetiva com o outro, a representação de algum sentimento ou objeto por meio de gestos, o uso dos desenhos como registros e a adoção de movimentos diversos durante as conversas que tinha com Bianca. Nesse sentido, o trabalho prático realizado com Bianca era voltado para que ela pudesse atribuir significados ao que a rodeava e adquirir a capacidade de simbolizar.

Nessa direção, ressaltamos o relato de uma das professoras que participaram do grupo focal no município quando ela se refere a uma de suas alunas que tinha múltiplas deficiências, com muitas limitações, e que, por esse motivo, alguns profissionais não acreditavam que ela pudesse desenvolver habilidades relacionadas à aprendizagem escolar. No entanto, com uma prática pedagógica direcionada especificamente a ela, foi possível observar avanços em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, conforme o relato da professora:

Sabe, ela domina [...]. Ela absorveu, aprendeu o que tinha que aprender. Daqui para frente, com o trabalho direcionado, com certeza, essa menina vai desenvolver muito mais coisas, vai desenvolver muito além, porque ela conseguiu assimilar nesse pouco tempo que ela teve né? (Professora 3).

Esse tipo de situação nos leva a refletir sobre a influência que a perspectiva do professor tem sobre o processo de aprendizagem da criança, visto que essa perspectiva é que vai direcionar suas práticas. Os dados acima nos revelam que, mesmo diante de situações adversas, a professora regente viabilizou caminhos alternativos de aprendizagem para que a criança pudesse, de fato, aprender. Por meio do relato a seguir, é possível observar que a professora defende a ideia de que é preciso analisar cada situação, buscando viabilizar práticas pedagógicas possíveis e inclusivas:

[...] o que a gente precisa fazer é analisar e encontrar uma forma na perspectiva de continuar desenvolvendo isso, e é o que a gente faz. Me desculpe falar, mas, com grande maestria (áudio com muito ruído), não vamos deixar que algo nos impeça não. É basicamente isso (Professora 3).

Dando continuidade às nossas reflexões, os estudos de Franco (2012), em seu artigo denominado *Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas*, contribui para nossa investigação quando questiona o que vêm a ser as práticas pedagógicas, ressaltando que é comum que se considerem como palavras unívocas as expressões “prática pedagógica” e “prática educativa”. No entanto, a autora relata que essas expressões, embora tenham uma aproximação semântica, consistem em conceitos diferentes:

[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos nos referindo a práticas que ocorrem para a concretização dos processos educacionais. Já ao nos referirmos às práticas pedagógicas, estamos nos reportando as práticas sociais que se exercem com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (Franco, 2012, p. 172).

Considerando o que foi dito acima, identificamos alguns relatos que exemplificam como essas práticas pedagógicas tornam possíveis os processos educacionais que constituem a aprendizagem escolar. Durante a realização do grupo focal, uma das gestoras relata que a proposta pedagógica da escola foi dividida em unidades temáticas, sendo que, no planejamento do primeiro trimestre, todas as atividades previstas já estavam devidamente preparadas, considerando as adaptações necessárias.

Durante a realização dos grupos focais, foi possível perceber que o conceito de prática pedagógica é diversificado e heterogêneo, sendo que grande parte das professoras consideravam práticas pedagógicas como as atividades escritas dadas para as crianças. Esse conceito era bem presente quando se referiam à proposta pedagógica. Diante desse contexto, Franco (2012) contribui com nosso trabalho quando afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais, conforme destacamos a seguir:

Que são afinal, **práticas pedagógicas**? são práticas as que se organizam intencionalmente para atender determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as **práticas pedagógicas** se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição. Por

certo, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da pedagogia (Franco, 2012, p. 173, grifo nosso).

Compreendemos que a construção de um conceito não é algo simples de se fazer e, por isso, nosso trabalho de pesquisa procurou trazer várias nuances sobre as práticas pedagógicas, de modo a não nos atermos a somente uma delas. Dessa forma, ao analisarmos os relatos dos profissionais participantes dos grupos focais, podemos inferir que toda a organização proposta tem como objetivo atender demandas educacionais de uma determinada comunidade que, nesse caso, são as crianças da Educação Especial. Sendo assim, é possível identificar que o município tem buscado estruturar um trabalho pautado em práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa mesma direção, Dambros (2018), em sua dissertação de mestrado, concebe a prática pedagógica como uma intervenção educacional, ressaltando a importância de condições adequadas à utilização de métodos específicos de ensino para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Destaca também a importância do trabalho do professor quando se trata do processo de escolarização do aluno com deficiência, sendo ele responsável por um planejamento em que a diversidade seja contemplada. Assim, ressalta:

Diante de um contexto histórico descaracterizado, a ação escolar torna-se indispensável e, no que se refere à escolarização do aluno com deficiência, o trabalho docente é ainda mais imprescindível, uma vez que deve ser uma prática social que ultrapassa o acolhimento das diferenças. É necessário que o trabalho do professor, enquanto ação pedagógica, esteja pautado em conhecimentos científicos e elaborados, viabilizados por técnicas, metodologias e recursos diferenciados, iniciando, assim, a humanização e o desenvolvimento das funções cognitivas plenas do aluno (Dambros, 2018, p. 89).

Considerando as especificidades que permeiam a inclusão escolar, posteriormente, ativemo-nos aos aspectos relacionados à organização do setor de Educação Especial, às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos adotados no município onde realizamos o estudo. Antes disso, faz-se necessária a descrição sobre os percursos metodológicos de nossa pesquisa.

Metodologia

O município estudado nesse movimento de pesquisa está localizado a 80 quilômetros de Vitória e se estende por 735,6 km². No último censo, contava com 40.431 habitantes. É uma cidade onde grande parte de seus habitantes fala duas línguas: o português e o pomerano.

Nesse contexto, a pesquisa constitui-se como um estudo de natureza qualitativa, no qual buscamos realizar um estudo de caso, pois Ludke e André (2014) ressaltam que estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional de natureza qualitativa, sendo que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvincula-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (Ludke; André, 2013, p. 97)

Conforme descrito anteriormente, os aspectos que direcionaram nossas análises para a produção do referido texto são as práticas pedagógicas, os processos avaliativos e a organização do setor de Educação Especial.

Sendo assim, tivemos dois momentos na pesquisa, nos quais foram coletados os dados necessários. No primeiro, utilizamos a ferramenta dos grupos focais (Gatti, 2005), que, a partir de questões geradoras, dispararam reflexões e narrativas dos participantes sobre a temática em estudo. Para a realização desses momentos, os integrantes do grupo de pesquisa se organizaram, de modo que cada grupo ficou responsável pela condução dos trabalhos em um determinado município.

Em dias previamente combinados, os grupos focais foram realizados junto aos professores e gestores das redes municipais de ensino. As questões disparadoras foram elaboradas por eixos temáticos e projetadas por um dos integrantes que coordenava o encontro. No quadro a seguir, destacamos algumas dessas questões de acordo com seu respectivo eixo temático.

Quadro 1 – Questões disparadoras nos grupos focais

EIXOS	EXEMPLO DE QUESTÕES DISPARADORAS
1. Público	A Educação Especial atende a qual público em sua escola?
2. Matrícula e Frequência	Como está sendo a frequência dos estudantes público-alvo da Educação Especial atualmente?
3. Currículo	Existe algum documento local sobre a Educação Especial? Qual o currículo está sendo praticado atualmente com o aluno PAEE? Práticas pedagógicas: Quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas junto aos alunos da Educação Especial?
4. Atendimento Educacional Especializado	Existe algum documento local sobre a Educação Especial? Qual o currículo está sendo praticado atualmente com o aluno PAEE?
5. Redes de apoio:	Quem são os profissionais que compõem a rede de apoio escolar e como ela se articula, tendo em vista o trabalho pedagógico no interior da escola?
6. Formação	A metodologia utilizada – síncrona/assíncrona; Conteúdos abordados; Contribuições para a prática pedagógica; Avaliação feita pelos participantes.
7. Financiamento	Há, por parte da rede de ensino, investimentos específicos para a modalidade de Educação Especial? Quais recursos financeiros a escola recebe e como eles são utilizados para a manutenção da modalidade de EE?

Fonte: Grupo de pesquisa (2023).

Todos os encontros eram filmados para posterior transcrição dos dados. A autorização para uso de imagem foi devidamente assinada e os dados foram transcritos pelos integrantes do grupo de pesquisa.

Na visita que realizamos ao município pesquisado, tivemos dois momentos de pesquisa, sendo que o primeiro foi direcionado aos gestores e o segundo foi realizado junto aos professores da rede. Nesses momentos, foi possível fazer observações acerca da organização do setor de Educação Especial, assim como alguns aspectos relacionados às práticas pedagógicas e avaliativas adotadas.

Mediante a disponibilização de vários documentos, a análise documental foi uma opção de grande valia para nosso processo investigativo, juntamente com as transcrições dos grupos focais. O quadro a seguir demonstra os documentos que fizeram parte de nossas análises:

Quadro 2 – Documentação pedagógica analisada

Denominação	Finalidade
Lei orgânica	Disposições sobre educação, saúde, turismo, etc.
Diretrizes pedagógicas e operacionais	Nortear os processos educacionais no que se refere às práticas pedagógicas, currículo, etc.
Lei complementar	Criação do cargo de auxiliar de Educação Especial
Questionário individual de alunos que necessitam de apoio de auxiliar	Identificação dos alunos que necessitavam de apoio em ambiente escolar
Avaliação descritiva trimestral	Acompanhamento do processo de aprendizagem de cada criança
Plano de Atendimento Educacional Especializado – AEE (creche, pré-escola e Ensino Fundamental)	Sistematização do trabalho a ser desenvolvido
Plano municipal de Educação	Sistematização de metas para a educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do município (2023).

Compreendemos que a utilização de instrumentos pedagógicos que permitem o acompanhamento dos percursos de aprendizagem da criança contribui com o desenvolvimento das práticas pedagógicas que serão direcionadas a essas crianças. Quando analisamos os planos de atendimento educacional especializado, podemos identificar que esse documento viabiliza uma prática possível e, por isso, inclusiva, cumprindo, assim, seu papel de se constituir como um norte para o desdobramento das demais ações.

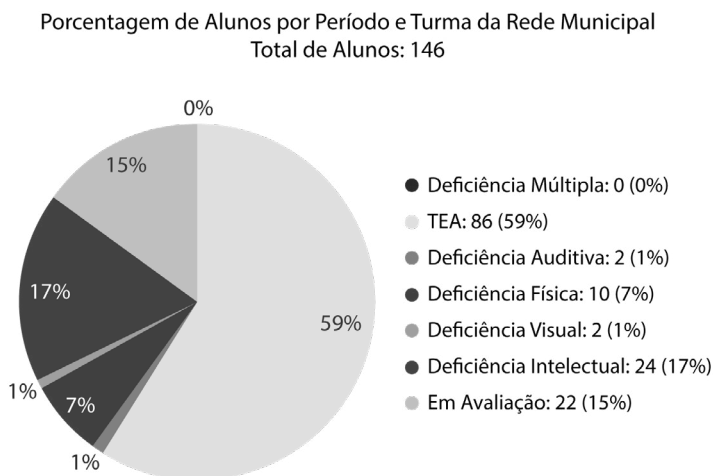
Ao analisarmos as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais do município pesquisado, observamos que existe a preocupação em organizar toda a prática pedagógica, uma vez que o documento traz orientações específicas para

cada nível de ensino bem como as estratégias pedagógicas e processos que devem permear as práticas avaliativas. Os demais documentos pesquisados fazem parte de toda organização do município, sobre a qual tratamos na próxima seção de nosso capítulo.

Organização da Educação Especial no município pesquisado

O município considera como alunos da Educação Especial aqueles que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Durante nosso diálogo com os gestores, foi possível identificar que, atualmente, o município atende crianças com deficiências múltiplas, deficiência auditiva, deficiência física, visual e intelectual. Diante dos relatos dos participantes dos grupos, ficou evidente que houve um aumento significativo de alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista, conforme o gráfico que segue.

Gráfico 1 – Quantidade de alunos por deficiência



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2023).

Mesmo que não seja intenção deste estudo, ao falar acerca do aumento do número de crianças diagnosticadas com autismo, faz-se importante considerar que, durante os diálogos estabelecidos nos momentos em que realizamos os grupos focais, essa alteração significativa foi relatada por alguns

dos profissionais da secretaria de educação. Esse fato muito nos preocupou devido às questões relacionadas à patologização na educação.

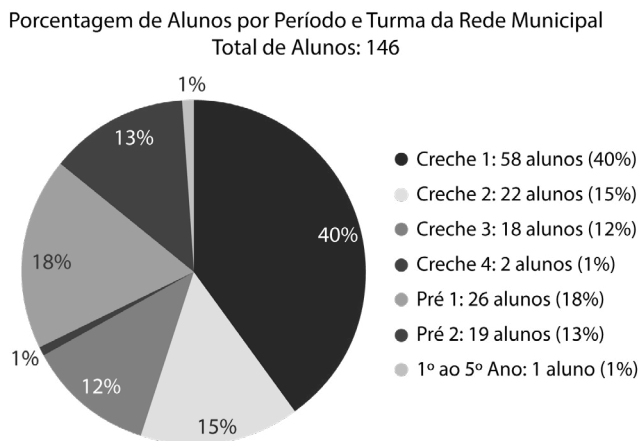
Nesse sentido, Frances (2013) aborda críticas à medicalização excessiva na psiquiatria contemporânea e questiona a expansão do diagnóstico de transtornos mentais. Ele argumenta que muitos comportamentos considerados “anormais” na sociedade atual são, na verdade, parte da gama normal da experiência humana e não necessariamente indicativos de doença mental.

O autor adverte contra a tendência de rotular e medicar qualquer variação da norma, destacando os potenciais efeitos negativos dessa abordagem tanto para os indivíduos quanto para a sociedade como um todo. E ainda adverte que estamos vivendo uma epidemia de diagnósticos psiquiátricos desnecessários, pois o que antes era considerado parte da complexidade da experiência humana agora é rotulado como patologia (Frances, 2013).

Em tempo, faz-se importante ressaltar que, nos demais municípios participantes da pesquisa, o relato referente ao aumento significativo de crianças com TEA também foi constante, fato que vem a corroborar com Frances (2013).

Sobre o quantitativo de crianças atendidas, observa-se que a grande maioria de alunos da Educação Especial concentra-se nas escolas de Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Distribuição de matriculas por modalidade de ensino



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2023).

No que tange ao atendimento a esse público, a Lei Orgânica do município estabelece que é dever municipal “garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 172, inciso III). O mesmo documento enfatiza que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo, sendo que a oferta irregular importa responsabilidade de autoridade competente (inciso II). Para atendimento a esses alunos, o município conta com os seguintes espaços:

Quadro 3 – Quantitativo de escolas

Denominação	Idade atendida	Quantitativo
Creche	0 a 3	05
Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI’s	4 a 6	05
Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI’s	4 a 6	02
Escolas pluridocentes	7 a 14	15
Escolas unidocentes	7 a 14	03
Escolas Municipais de Ensino Fundamental	7 a 14	06

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com a gestora, existe uma diferença entre “EMEIs” e “CMEI’s”, sendo que a primeira nomenclatura se refere às escolas multisseriadas e os CMEI’s são as escolas que atendem somente aos alunos da Educação Infantil.

Nesse contexto, o município tem buscado atender as crianças público da Educação Especial em consonância com o que preconiza o Plano Municipal de Educação, que tem como meta a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Quanto à organização documental do setor, uma das gestoras nos informou que o município conta com um sistema de documentação relativo a cada criança. Dessa forma, cada aluno tem a sua trajetória educacional devidamente registrada para acesso dos profissionais que fazem o atendimento especializado.

Esse fato nos chamou significativa atenção, pois retrata a preocupação do setor com o acompanhamento da aprendizagem da criança. Acreditamos que esse processo precisa ocorrer de maneira contínua e estruturada.

O relato da gestora contribui para nosso entendimento acerca da prática adotada pela secretaria e corrobora com o exposto acima:

Depois, a gente vai entrar nesse assunto. Aí tem tudo aqui, os projetos e tudo que a gente faz diariamente pra vocês saberem. Cada pasta dessa, aqui dentro, tem o arquivo de um aluno. Então, tem tudo da vida do aluno: certidão, laudo, relatório, tudo fica aqui. Cada um, de A a Z “Ah, aluno Adalberto? Onde? O que você me fala?”. Aí, a gente vai lá, abre a pastinha. Eu vou ali, pego aqui a pasta do Adalberto. Benjamin? Vamos abrir a pastinha. Tudo do Benjamin está aqui dentro: onde está matriculado, qual horário, qual a patologia que ele tem, qual professor que atende, tudo. Qual é a preocupação da gente? Amanhã não tô aqui; outra pessoa vai assumir e tem que saber de tudo. Então, tem que estar organizado para ela chegar e saber, ter um norte, né? Saber, porque né, aí eu preciso compartilhar as informações (Gestora 1, 2023).

A equipe do CREI consiste em uma equipe multidisciplinar que é composta por duas coordenadoras pedagógicas, uma assessora pedagógica, uma nutricionista e um psicólogo. No entanto, no período de nosso trabalho, uma das gestoras enfatizou que a equipe não estava completa, pois o psicólogo estava licenciado.

Quanto aos profissionais que atuam na escola, a equipe conta com um professor intérprete de Libras, 91 auxiliares de Educação Especial e 19 professores especialistas em Educação Especial. De acordo com os dados obtidos, o cargo de auxiliar de Educação Especial foi criado no ano de 2017 devido ao aumento da demanda do atendimento de crianças público-alvo da Educação Especial.

De acordo com a Lei Complementar nº 2048/2017, esses profissionais têm a carga horária de 40 horas semanais e têm, entre outras atribuições, a função de auxiliar o professor regente durante toda a rotina escolar diária; acompanhar e zelar pela integridade física dos alunos em todos os momentos, inclusive nos períodos de recreio; desenvolver atividades, como confecção de materiais e jogos a serem utilizados de acordo com o planejamento

do professor. Acreditamos ser necessário destacar que é evidente que a atuação em atividades pedagógicas, por esse profissional, extrapola a função de auxiliar, visto que esta diz respeito aos atos de locomoção, higienização e alimentação dos alunos da Educação Especial quando necessário.

Os professores especialistas atuam nas salas de recursos multifuncionais das escolas, tanto no turno regular do aluno quanto no contraturno. Embora encontrem alguns desafios para essa organização, o município tem buscado constituir essa atuação de maneira a atender às especificidades de cada instituição. Partindo dessa organização, na próxima sessão deste artigo, trazemos alguns dados obtidos referentes às práticas avaliativas utilizadas no município pesquisado.

Práticas avaliativas do município pesquisado

Considerando os objetivos deste capítulo, durante nosso processo de pesquisa, ressaltamos a importância das práticas avaliativas que são adotadas pelo município. As diretrizes pedagógicas e operacionais do município nos informam sobre como ocorre o processo avaliativo dos estudantes em relação aos níveis de aprendizagem. O documento supracitado enfatiza que, durante todo o processo educativo, a avaliação deverá ter caráter processual, buscando entender as dificuldades individuais de cada estudante.

Nessa organização, a prática adotada pelo município consiste em uma avaliação diagnóstica realizada junto aos estudantes do primeiro ao nono anos do Ensino Fundamental, que tem como objetivo verificar as habilidades já adquiridas e desenvolvidas por eles. O mesmo documento nos informa que, após esse processo de avaliação diagnóstica, é realizada a intervenção pedagógica por meio de práticas pedagógicas denominadas “recuperação” e “reforço”. Considerando que, de acordo com o documento citado, a intervenção pedagógica é a ação educativa que tem o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender, a prática da recuperação era destinada aos estudantes que demonstrassem insuficiência de aprendizagem das habilidades necessárias à sua etapa de escolaridade.

Nessa mesma direção, a prática do reforço também era destinada àqueles estudantes que ainda não tinham demonstrado um desenvolvimento considerado apropriado, sendo que, para esse grupo, o professor deveria elaborar um planejamento que permitisse a consolidação das habilidades ainda não adquiridas. Esse planejamento incluía um “plano de atividades”, que tinha

como objetivo estimular e provocar os estudantes para que desenvolvessem autonomia e protagonismo.

Diante do exposto, identificamos que as práticas avaliativas se constituem em práticas pedagógicas, sendo que as ações destinadas aos estudantes tinham como um dos objetivos promover a aprendizagem escolar. Sobre elas, o estudo de Gonçalves e Coelho (2021) teve como objetivo evidenciar práticas avaliativas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência, consideradas a partir da produção subjetiva docente. Dessa forma, contribui com nossos estudos à medida que ressalta que a prática de avaliar a aprendizagem foi superada e deu lugar à concepção de avaliar “para” a aprendizagem:

[...] os trabalhos, em sua essência, apontam para a compreensão de que a avaliação não pode encerrar nem a oportunidade de o estudante mostrar o que aprendeu, nem a possibilidade de o professor observar, intervir e modificar o planejamento e a prática pedagógica, demonstrando que no campo científico a prática de avaliar a aprendizagem foi superada e deu lugar à concepção de avaliar para a aprendizagem (Gonçalves; Coelho, 2021, p. 5).

Nesse percurso, as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelo município são retratadas através de documentos, como as diretrizes pedagógicas e operacionais, o Plano de Atendimento Educacional Especializado para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, o questionário individual de alunos que necessitam de apoio de auxiliar, e, por fim, a avaliação descritiva trimestral.

Considerando os limites de nosso artigo, nos próximos parágrafos, dedicamo-nos a analisar os dois primeiros documentos por compreendermos a abrangência analítica que permitem. Para melhor entendimento do leitor, explicamos, a seguir, em que consistem os documentos supracitados e como ocorre sua utilização no contexto da Educação Especial no município. Antes, porém, faz-se necessário ressaltar que a utilização de documentos para registro consiste em uma prática pedagógica e avaliativa à medida que apresentam intencionalidade e finalidade dentro do contexto e da dinâmica escolar.

As diretrizes pedagógicas e operacionais do município colaboram com nossas análises quando enfatiza que recursos, métodos, estratégias e intervenções devem ser utilizados tanto para o processo de aprendizagem quanto para a

avaliação do aluno. Nessa mesma direção, enfatiza que o planejamento deve ocorrer ao longo do ano letivo, sendo necessário realizá-lo de maneira coletiva e colaborativa, priorizando áreas de conhecimento. Dessa forma, sugere metodologias de trabalho que possibilitem o processo de avaliação formativo.

O questionário individual de alunos que necessitam de apoio auxiliar tem como objetivo identificar quais as reais necessidades do aluno no que se refere à realização das atividades de vida diária. Para isso, o formulário traz questionamentos acerca do caráter de apoio (se temporário, parcial ou se permanente) e do tipo de apoio necessário (utilização de medicamentos, instrumentos adaptados, órteses para coluna ou para membros inferiores e/ou superiores, muletas, entre outros). Busca saber também se o aluno encontra algum tipo de barreira física para acessar os ambientes da escola e se a mesma possui mobiliários adequados às demandas específicas de cada aluno.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PEI – AEE) apresenta-se em duas versões, sendo uma para a creche, pré I e pré II e outra versão destinada aos alunos do primeiro ao nono anos. Em cada um dos formulários, existe o espaço para registro dos professores que atuam no contraturno escolar. Na versão destinada à creche, o PEI contempla os campos de experiências estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse mesmo documento, o professor deve fazer os registros dos conteúdos e objetivos trabalhados, assim como a metodologia, formas de intervenção e de avaliação.

Já o PEI destinado ao atendimento dos alunos do Ensino Fundamental contempla os componentes curriculares propostos pela BNCC e campos destinados ao registro dos conteúdos e metodologias adotadas, bem como as formas de avaliação nas quais devem ser descritos os avanços e dificuldades encontradas pelo aluno. Ambos os planos devem ser elaborados de maneira trimestral e assinados pelo diretor, supervisor e professor especialista que estão diretamente ligados ao aluno.

Nesse ponto de nosso trabalho, faz-se necessário ressaltar os planos de ensino individualizado. Conforme exposto anteriormente, analisamos alguns documentos que a Secretaria de Educação do município nos disponibilizou. E, neste ponto de nosso texto, destacamos o Plano de Atendimento Educacional Especializado por compreendermos que esse tipo de atendimento consiste em uma prática pedagógica. Destacamos, aqui, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que apresenta o Atendimento Educacional Especializado e define que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Compreendemos e acreditamos que o atendimento educacional especializado precisa se constituir de maneira colaborativa, pois, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado tem o papel de elaborar e organizar recursos pedagógicos de modo a possibilitar o “acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (Brasil, 2008, p. 16).

Nesse contexto, destacamos o relato de uma das professoras participantes do grupo focal quando ela nos diz sobre a importância do trabalho colaborativo entre professor regente e professora especialista, visto que, independentemente do nível ou da modalidade de ensino, os desafios são constantes quando nos referimos ao processo de escolarização das crianças público da Educação Especial.

Então, essa troca é mútua e contínua, porque é um professor; então, você consegue. Quando digo você enquanto professora de AEE, né, dessa troca, do colaborativo. Ela é sempre mais direta, e posso afirmar mais efetiva, porque ali tá presente e é um professor. Quando a gente chega à etapa do Ensino Fundamental II, essa flexibilização do currículo é um pouco mais trabalhosa porque ali a gente tá diante de dez disciplinas, né, comuns a todos alunos do 6º ao 9º. E, ali dentro da sala de aula, a gente vai ter, numa mesma turma, às vezes, dois alunos com o mesmo diagnóstico, digamos, de TEA, mas em níveis, totalmente diferentes. Então, ali, o professor, tanto o professor especialista – titular, digamos, da disciplina de biologia –, que se encontra naquele desafio de como chegar com aquele conteúdo, como chegar até

determinada habilidade, sendo que aquela necessita de habilidades anteriores. Então, o professor de AEE entra com as estratégias ali, né? Não, nós vamos; o aluno A gosta muito de caça-palavras e associa com umas. Então, nós temos que chegar, né, com este conteúdo para aproximar dessa habilidade (Professora 2).

Diante do exposto, concordamos que o atendimento educacional especializado prevê a necessidade de conteúdos educativos para melhorar as dificuldades que são encontradas no decorrer do ensino. Dessa forma, enfatizam que o planejamento de práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado deve contribuir para que o trabalho seja realizado de modo a possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Assim, destacamos a importância de um ensino inclusivo que respeite as necessidades individuais dos alunos. A personalização dos conteúdos educativos e a adaptação das práticas pedagógicas são essenciais para garantir que cada criança tenha acesso a uma educação de qualidade, promovendo seu desenvolvimento integral. Além disso, o atendimento educacional especializado deve ser visto como uma parte integrante do sistema educacional geral e não como uma solução separada ou isolada. Isso implica que as práticas pedagógicas adotadas devem ser baseadas em uma compreensão profunda das necessidades específicas de cada aluno, bem como em estratégias comprovadas que facilitem a inclusão e a participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar.

Considerações finais

A pesquisa realizada sobre o município pesquisado evidenciou importantes aspectos relacionados às práticas pedagógicas e avaliativas voltadas para os alunos da Educação Especial. Através da coleta de dados por meio de grupos focais e análise documental, foi possível obter uma visão abrangente e detalhada das estratégias implementadas e dos desafios enfrentados.

As práticas pedagógicas demonstraram ser planejadas, com adaptações que visam atender às necessidades individuais dos alunos. No entanto, a efetiva implementação dessas práticas ainda esbarra em obstáculos significativos, como a insuficiência de recursos materiais e a necessidade de uma formação continuada mais robusta para os professores. A capacitação dos educadores é essencial para o desenvolvimento de metodologias que promovam a inclusão e aprendizagem significativa para todos os alunos.

As práticas avaliativas também mostraram uma variabilidade que aponta para a necessidade de um alinhamento maior em termos de abordagem. A adoção de métodos avaliativos inclusivos e adaptativos é crucial para acompanhar o progresso dos alunos, reconhecendo suas capacidades e necessidades específicas. Diante do que foi exposto até aqui, reafirmamos a necessidade de um compromisso contínuo com a educação inclusiva que não só atenda às necessidades imediatas dos alunos com deficiências, mas que também promova uma cultura escolar acolhedora e integrada.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo**. 2018. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCES, Allen. **Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle**. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2013.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GONÇALVES, Barbara da Silva Pereira; COELHO, Cristina Massoti. Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a subjetividade em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63084/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.
- LUDKE, Menga; ANDRE, Marli, E.D. A pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, v. 2, n. 3, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3759/2050>. Acesso em: 22 ago. 2024.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas e Educação Especial**. 3. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2017.

7. O Setor de Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Linhares/ES

Geovanete Lopes de Freitas Belo¹

Manoela Siqueira Moreira de Sá de Andrade²

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini³

Thalita Nunes Ruy Seibert⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.7

Introdução

Nas últimas décadas, diversos movimentos sociais dedicaram esforços para o fortalecimento e a ampliação dos direitos sociais. Nesse processo, o reconhecimento expresso do direito ao ensino obrigatório, gratuito, público e subjetivo para todos os estudantes foi assegurado pela Constituição Federal de 1988, assim como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

1 Especialista em Gestão Escolar e Educação Especial. Atualmente, exerce o cargo de coordenadora do setor de educação especial do Município de Linhares – ES.

2 Pós-graduada em Políticas Públicas e em Supervisão escolar. Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e administração escolar. Atualmente, integra a equipe de educação especial do município de Linhares – ES.

3 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, exerce o cargo de professora nas séries iniciais do ensino fundamental, com vínculo estatutário na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES.

4 Mestra em Educação, especialista em LIBRAS. Professora do bloco das disciplinas de educação especial inclusiva da faculdade pública municipal de Linhares – ES e pedagoga estatutária da rede municipal de ensino atualmente, atuando no setor de educação especial do município de Linhares – ES.

Nesse sentido, a defesa da Educação como um direito público e subjetivo e a aposta na educabilidade (Meirieu, 2002, 2005) de todos os estudantes levou-nos a constituir este relato de experiência que busca evidenciar as ações político-pedagógicas realizadas pelo setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Linhares/ES (SEME/Linhares).

A partir da compreensão da Educação como um direito inegociável, das constantes lutas sociais e dos avanços das pesquisas na área da Educação Especial, as políticas públicas foram desenvolvidas em prol da inclusão dos estudantes atendidos por essa modalidade na escola comum. Dentre elas, tomamos como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A Política Nacional (Brasil, 2008) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial do Estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 2021) estabelecem orientações fundamentais para a estruturação da Educação Especial no município de Linhares, considerando que a localidade ainda não dispõe de uma diretriz específica para essa modalidade que atenda às demandas e realidades locais. Nesse sentido, acreditamos e trabalhamos a favor de políticas públicas que venham:

[...] qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a

aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar etc (Baptista, 2013, p. 47).

Destacamos que a gestão atual da Secretaria de Educação do município vem se debruçando nesse propósito, com o apoio do setor de Educação Especial dessa secretaria e de parcerias intersetoriais, como a Universidade Federal do Espírito Santo, por meio da participação da coordenação da Educação Especial do município no curso de aperfeiçoamento “Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola comum”, oferecido pela instituição no ano de 2023. Essas ações viabilizam e aprimoram diversos encaminhamentos para nortear e desenvolver as políticas educacionais locais e as ações pedagógicas da Educação Especial da rede municipal de ensino, com a finalidade de promover a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial em igualdade de oportunidades.

Assim, o presente texto tem como objetivo relatar o conjunto de ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Linhares/ES (SEME), no decorrer do ano de 2023, com vistas à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Como procedimentos, solicitamos autorização da Secretária de Educação para a realização do estudo e, após a permissão, realizamos a coleta e a organização das ações desenvolvidas pela equipe atuante no setor de Educação Especial, lócus da pesquisa, no ano de 2023. Os próprios profissionais que integram esse setor são também sujeitos da pesquisa.

Panorama geral da educação na rede municipal de ensino de Linhares/ES

O município de Linhares/ES, situado na mesorregião conhecida como Litoral Norte, destaca-se como o sexto mais populoso do estado do Espírito Santo, com um território de 3.496,263 km², tendo 166.786 habitantes, segundo dados

do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁵ (IBGE, 2022). Abriga a maior concentração de lagoas na América Latina, totalizando noventa. Dentre elas, destacam-se a Lagoa Juparanã, considerada a maior do Brasil, e a Lagoa das Palmas, que ostenta o título de ser a mais profunda. Por isso, a municipalidade é reconhecida como “Cidade das Águas”.

A SEME/Linhares está organizada em setores administrativos e pedagógicos, ambos geridos pela Secretaria de Educação, conforme organização abaixo:

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação (SEME/Linhares)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Linhares.

A Secretaria Municipal de Educação tem a gestão democrática como mola propulsora das ações político-pedagógicas, pois prima pela participação coletiva na definição de decisões e políticas a serem implementadas. “O princípio da gestão democrática está consagrado no artigo 206 da Constituição Federal, no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em numerosos estatutos legais dos sistemas estaduais de ensino [...]” (Sander, 2005, p. 50-51). Essa abordagem é fundante para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

5 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Dados estatísticos: estado e municípios: Linhares/ES. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat. Acesso em: 8 out. 2024.

Conforme o Censo Escolar⁶ de 2022, a rede municipal de Linhares/ES é composta por 105 unidades de ensino, sendo 38 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), que atendem estudantes de 1 a 5 anos, e 67 de Ensino Fundamental I e II (EMEF), dentre escolas rurais e urbanas voltadas para o ensino de 1º a 9º ano. Os dados revelam que a rede de ensino conta com um significativo contingente de matrículas, totalizando 26.914 estudantes matriculados em suas diferentes modalidades.

No que corresponde aos estudantes atendidos pelo município em sua totalidade, por segmento educacional e o quantitativo de professores, temos essa distribuição:

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental matriculados na rede pública municipal de Ensino de Linhares-ES do ano 2023.

TOTAL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	TOTAL DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL
9276	17636

Fonte: Elaboração própria baseada em informação do Censo Escolar de 2022 (Acesso em: 27 fev. 2024).

Tabela 2 – Quantitativo de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (estatutários e contratados) da rede pública municipal de Ensino de Linhares-ES do ano de 2023.

PROFESSORES ESTATUTÁRIOS (CEIM)	PROFESSORES ESTATUTÁRIOS (EMEF- I-II)	PROFESSORES CONTRATADOS (GERAL)	TOTAL DE PROFISSIONAIS QUE ATENDEM AO MUNICÍPIO
788	756	341	1.885

Fonte: Elaboração própria baseada em informação do Censo Escolar de 2022.

6 LINHARES. Censo escolar. 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3203205-linhares/censo-escolar>. Acesso em: 10 fev. 2024.

A fim de preencher as vagas no quadro do magistério, a prefeitura promove concursos públicos e a contratação por designação temporária via processo seletivo simplificado.

A Educação Especial no município de Linhares/ES

Por muito tempo, segundo relatos de profissionais da SEME/Linhares, os alunos com deficiência eram atendidos em instituições especializadas, contudo, com a inauguração da primeira sala de recursos, em 1996, a Secretária de Educação, à época, designou uma pedagoga do setor do Ensino Fundamental da SEME/Linhares para ser responsável pela implantação da sala de recursos e pela formação de professores do ensino regular em Educação Especial. Em 2005, foi criado o cargo de Chefe de Divisão da Educação Especial. No ano de 2006, criou-se a equipe da Educação Especial. Em 2007, criou-se a Equipe Multidisciplinar da Secretaria de Educação para atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais.⁷ Em 2009, no entanto, a Equipe Multidisciplinar foi destituída, permanecendo a Equipe da Educação Especial até os dias atuais.

Em 2023, o setor era constituído por 5 profissionais, a saber: 1 coordenadora, 3 pedagogas e 1 estagiária. A coordenadora era licenciada em Geografia e especializada em Educação Especial e Gestão Escolar. Uma das pedagogas era habilitada em Educação Especial, pós-graduada em Supervisão Escolar e em Políticas Públicas. A outra era licenciada em Pedagogia, bacharel em Letras/Libras, pós-graduada em Educação Especial e mestre em Educação, enquanto a terceira era graduada em Pedagogia (Supervisão), especializada em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Altas Habilidades/Superdotação. A estagiária, por sua vez, estava cursando o 7º período de Administração. Todas as vivências relatadas neste estudo estão fundamentadas nas ações, relatórios e assessoramentos prestados e construídos pelo grupo mencionado.

Do total de 26.914 estudantes matriculados na rede, 1.406 correspondem ao público da Educação Especial, que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), são os estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

7 Nomenclatura utilizada naquela época para se referir aos alunos atendidos pela Educação Especial.

habilidades/superdotação. Desse total de 1.406 estudantes matriculados no município de Linhares/ES, podemos especificar a seguinte distribuição, a saber:

Tabela 3 – Quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Linhares.

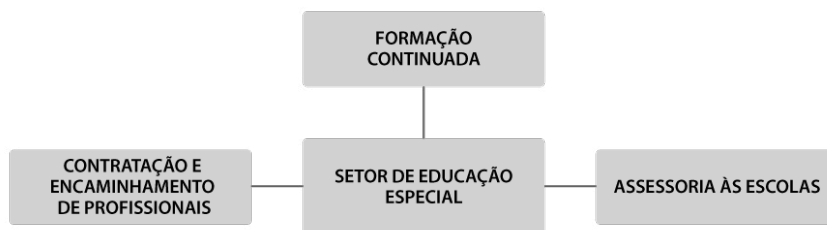
ESPECIFICIDADE/LAUDO	
Autismo	714
Surdez/Deficiência Auditiva	29
Cegueira/Baixa visão/Visão subnormal	45
Deficiência Física	60
Deficiência Intelectual	536
Altas Habilidades e Superdotação	22

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de dados da Secretaria Municipal de Educação de Linhares.

Em Linhares/ES, o atendimento educacional especializado, realizado no contraturno, em escolas regulares, com profissionais especializados, conta com 42 salas de recursos multifuncionais, sendo 36 de Ensino Fundamental e 6 de Educação Infantil.

Dentre as várias atribuições da equipe gestora da Educação Especial, elegemos para esta pesquisa três grandes frentes de trabalho:

Figura 2 – Frentes de trabalho do Setor de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Linhares.



Fonte: Elaboração própria.

Contratação e designação dos profissionais para a atuação nas áreas atendidas

Este tópico destina-se a descrever os processos administrativos de designação dos profissionais para suprir a demanda das escolas para o atendimento aos estudantes público da Educação Especial. Os recursos disponibilizados consistem em atendimentos nas salas de recursos multifuncionais e nas salas de aula regulares com monitores educacionais e/ou estagiários, professores bilíngues, intérpretes de Libras e instrutores de surdos.

Tabela 5 – Professores especialistas para o atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

ESPECIALISTAS POR ÁREA	
Deficiência intelectual/autismo	60
Cegueira/baixa visão	4
Professor bilíngue (LIBRAS/Português)	18
Intérprete de LIBRAS	11
Instrutor surdo	2
Altas Habilidades/Superdotação	1

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de dados da Secretaria Municipal de Educação de Linhares.

Como prevê a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 e o Decreto nº 7.611/2011, nas salas de recursos multifuncionais, os estudantes são atendidos no contraturno, por 4 horas semanais, dentro das especificidades de cada deficiência (Espírito Santo, 2021). Os professores para o atendimento especializado na área da deficiência intelectual/autismo atendem os estudantes nas salas de recursos, sendo contratados mediante a apresentação da documentação que comprove graduação em Pedagogia acrescida de curso de pós-graduação em Educação Especial ou curso em Atendimento Educacional Especializado – AEE de 120 horas.

Além das atividades desenvolvidas na sala de recursos, o município de Linhares/ES disponibiliza os profissionais monitores e estagiários educacionais, que são um apoio para o fazer pedagógico em sala de aula regular. São

atribuídos a esses o acompanhamento sistematizado no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas do ensino.

Os monitores educacionais são contratados via processo seletivo promovidos por editais de contratação. Já os estagiários são selecionados por convênio com as faculdades do município, tendo como pré-requisito estarem cursando uma licenciatura a partir do 3º período. O ano de 2023 foi finalizado com 88 estagiários e 651 monitores educacionais.

A contratação de professores bilíngues para atuarem com estudantes surdos/deficientes auditivos, por sua vez, segue o Decreto nº 5626/2005, que apregoa o atendimento em sala de aula regular com os profissionais com formações específicas na área:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (Brasil, 2005, cap. VI, art. 22-23).

Para professor bilíngue (Libras/Português), é necessário apresentar formação em Letras/Libras e Pedagogia/Licenciatura Plena ou Pedagogia/Licenciatura Plena acrescida de curso técnico em Tradução e Interpretação da Libras ou Pedagogia/Licenciatura Plena acrescida do curso de formação continuada em Libras com carga horária mínima de 240h (120 horas nível básico + 120 horas de nível intermediário).

Para os profissionais instrutores surdos, requer-se a Formação em Letras/Libras ou Licenciatura Plena em qualquer área da Educação e certificado de proficiência (PROLIBRAS) para o “Uso e Ensino de Libras” ou Licenciatura em qualquer área da Educação e curso técnico em Tradução e Interpretação

da Libras ou Licenciatura em qualquer área da Educação e certificado de curso de instrutor com carga horária mínima de 120 horas.

Para os estudantes com deficiências intelectuais, autistas e síndromes específicas, a Secretaria Municipal de Educação disponibiliza os monitores educacionais, que auxiliam nas atividades pedagógicas em sala de aula. Desse, exige-se a formação em nível médio completo e certificado de Libras de, no mínimo, 60 horas. Esses profissionais são regulamentados pela criação da Lei nº 1330, de 05 de dezembro de 1989, alterada pela Lei nº 3.051, de 11 de maio de 2011, bem como pela Lei nº 3.051, de 11 de maio de 2011, revogada pela Lei Complementar nº 34/2016, que também já foi revogada pela Lei Complementar nº 51/2017, essa em vigência até a presente data.

Dos profissionais da área da deficiência visual/baixa visão, exige-se Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior acrescido dos cursos de Deficiência Visual (sistema Braille, Soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida diária, informática acessível na educação visual) com, no mínimo, 120h. Já para o Intérprete de Libras, a formação exigida consiste em formação em Letras/Libras ou curso técnico de Libras ou Licenciatura Plena acrescida de curso de formação continuada em Libras com carga horária mínima de 240 horas (120 horas curso básico + 120 horas curso intermediário) ou Certificado de proficiência – PROLIBRAS.

Formação continuada para professores da Educação Especial no âmbito municipal

Uma das condições determinantes para que haja, de fato, uma inclusão perpassa pela formação dos professores. Corroboramos o pensamento de Jesus e Vieira (2017) quando dizem que

Necessitamos buscar pensamentos que tornem: a formação de professores mais humanizadora e ética; as condições favoráveis de trabalho para o magistério uma possibilidade; o currículo escolar um artefato comprometido com o desenvolvimento das pessoas em suas comunalidades e diferenças; a educação é um direito de todos, atrelada a valorização do trabalho do educador (Jesus; Vieira, 2017, p. 134).

São os professores com seus anseios, suas inseguranças e incertezas que assumem a escolarização dos estudantes em sala de aula, portanto a forma-

ção contínua é de suma importância para que esses profissionais desenvolvessem estratégias pedagógicas inclusivas e sensíveis às diversas realidades dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem equitativo.

Tendo como base esses despertares, o setor de Educação Especial trabalhou por uma assertiva no sentido da formação continuada dos professores e profissionais que atuam nas instituições de ensino municipal. Tais formações foram oferecidas para todos os profissionais da rede de ensino municipal, sendo professores, monitores, comunidade escolar, entre outros, sempre com o objetivo de instruir pessoas para o fazer pedagógico inclusivo.

As formações foram organizadas, democraticamente, mediante as demandas elencadas pelos pedagogos/professores da rede municipal durante reuniões com os assessores responsáveis pela SEME/Linhares. Após todas as sugestões levantadas nos encontros, o setor de Educação Especial elaborou e disponibilizou, ao longo de 9 meses de trabalho, sete cursos em diferentes áreas de atendimento ao público da Educação Especial:

Quadro 1 – Formações continuadas oferecidas pelo Setor de Educação Especial no ano de 2023.

LIBRAS (básico I, II e intermediário) (5 turmas – 40 horas cada)
Autismo e suas singularidades (1 turma – 50 horas)
Práticas em serviço para monitores e estagiários (651 monitores – 30 horas)
Formação para professores da sala de recursos (2 turmas – 120 horas)
Professores bilíngues e intérpretes de LIBRAS (1 turma – 50 horas)

Fonte: Elaboração própria.

Os cursos foram ofertados em diferentes momentos ao longo dos meses. Os cursos de Libras (básico I, II e intermediário) foram ofertados nos turnos vespertinos e noturnos, com dois professores formados na área – como requer o Decreto nº 5626/05 –, e ministrados no ambiente da Secretaria Municipal de Educação. Já o curso “Autismo e suas singularidades” foi ofertado no turno matutino, com professor mestre em Educação e especializado no atendimento ao estudante com autismo, através de uma parceria com a Faculdade Municipal de Linhares (FACELI) para o uso do ambiente físico para a aplicação das aulas.

O curso de “Práticas em serviço para monitores e estagiários” foi ofertado no turno de trabalho do profissional (matutino/vespertino), na semana de férias escolares, que correspondeu aos dias 17 ao 21 de julho de 2023. Foram ministrados temas referentes aos atendimentos ao estudante público-alvo da Educação Especial, contando com a parceria de uma instituição de ensino do estado para o uso do auditório.

Os cursos “Formação para professores da sala de recursos” e “Professores bilíngues e intérpretes de LIBRAS”, por sua vez, foram ofertadas para os profissionais que atuam nas salas de recursos e atendem diretamente os alunos surdos em sala de aula regular. Ambos são ministrados uma vez ao ano, abordando concepções específicas do fazer pedagógico.

Assessoramento às escolas e ao público em geral

O assessoramento pedagógico é uma política de formação continuada em serviço que auxilia a equipe gestora das unidades de ensino que são orientadas pela SEME/Linhares. Nesse processo, são atendidas as demandas específicas da aprendizagem, mediante os indicadores de cada contexto escolar. Por meio disso, busca-se canalizar atendimentos voltados para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola e na sala de aula na perspectiva de valorização das práticas pedagógicas afirmativas e da orientação para o redimensionamento quando necessário.

Essa ação acontece por meio de assessorias periódicas às instituições escolares com foco no fortalecimento do trabalho pedagógico, tornando efetiva a troca de conhecimentos, a circulação de informações e orientações a partir de feedbacks constantes dos professores e pedagogos. E ela desempenha a função de oportunizar a formação e acompanhar o trabalho dos professores de Educação Especial que atuam nas unidades de ensino, bem como auxiliar nas atividades desenvolvidas pelos monitores educacionais, pois compreendemos que a formação continuada pode acontecer também nos diálogos constituídos em espaços-tempos diversos.

Portanto, a equipe de Educação Especial trabalha buscando atender às unidades de ensino no que corresponde a visitas no ambiente escolar, nas 105 escolas da rede, e ao atendimento na sede da Secretaria.

Tabela 5 – Quantitativo de visitas in loco nas escolas da rede municipal e atendimento domiciliar

CEIMs	EMEFs	Atendimento domiciliar
40	57	3

Fonte: Elaboração própria a partir da análise de dados da Secretaria Municipal de Educação de Linhares.

As visitas aconteceram mediante as necessidades levantadas pela equipe de assessoramento da SEME/Linhares ou demandas trazidas pelos gestores das instituições de ensino municipal. Nessas visitas, eram analisadas as atividades desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais e a intervenção das atividades de apoio pedagógico dos profissionais monitores/estagiários da Educação Especial.

Mesmo com esse quantitativo de visitas, algumas escolas não foram contempladas, tendo em vista que algumas intervenções exigiram novos retornos para dar continuidade aos atendimentos.

Considerações finais

A Secretaria Municipal de Educação de Linhares (SEME/Linhares) tem se dedicado, ao longo dos últimos dois anos, ao desenvolvimento contínuo de seu trabalho, desempenhando uma gestão democrática, engajando melhorias no que corresponde ao atendimento aos estudantes público da Educação Especial.

Todas as ações descritas neste texto são resultado de um trabalho em equipe que visa à garantia ao atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiência nas escolas da rede municipal.

Os avanços são significativos, contudo temos alguns desafios a serem vencidos, como, por exemplo, a disponibilidade dos monitores/estagiários da Educação Especial. O município precisa de uma política mais aprimorada que fundamente as atividades desse profissional em sala de aula.

A equipe gestora da Educação Especial está iniciando a organização de um novo projeto, focado na elaboração coletiva de diretrizes para essa área no município. Tal inspiração surgiu com a participação das autoras no curso

de aperfeiçoamento na Universidade Federal do Espírito Santo, durante o ano de 2023. O avanço e o fortalecimento das políticas públicas locais de Educação Especial, a gestão democrática, a aposta na formação continuada e a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas são caminhos necessários para promover a justiça cognitiva (Santos, 2022) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no município de Linhares/ES.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade no atendimento educacional. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Especial**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado no Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: Secretaria da Educação; Governo do Estado, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/EscoLAR/diretrizes%20ed%20especial.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 3. ed. Cortez, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga. Falando de formação de professores e cartografando propostas formativas em contexto. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: Edufes, 2017. p. 129-147.

MACHADO, Ana Luiza. Formação de gestores educacionais. *In*: CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Gestão Educacional**: tendências e perspectivas. São Paulo: Cempc, 1999.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. v1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANDER, B. A produção do conhecimento em políticas e gestão da educação. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 41–54, 2005. DOI: 10.26512/lc.v11i20.3215. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3215>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

Eixo 2: Práticas Pedagógicas Inclusivas

8. A prática do trabalho colaborativo em sala de aula comum: possibilidades para a Educação Inclusiva

Maria Emilia Bermond dos Santos¹

Marina Moraes da Luz²

Gilsara Gonçalves Guarnier Astori³

Barbara Santana dos Santos de Santana⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.8

Introdução

Este trabalho surge a partir da participação das autoras no curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*, coordenado pelos professores⁵ Alexandro Braga Vieira e Denise Meyrelles de Jesus. A formação compõe o estudo maior *Um olhar sobre a Educação Especial no estado do Espírito Santo*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de

1 Professora de Educação Especial. Município de Domingos Martins-ES.

2 Professora de Educação Especial. Município de Domingos Martins-ES.

3 Mestranda em Educação, PPGE-Ufes.

4 Mestranda em Educação, PPGE-Ufes.

5 Vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

inclusão escolar”. O curso foi ofertado às redes de ensino estadual e municipal do estado do Espírito Santo, no período de maio a dezembro de 2023, de modo presencial, contando com alguns momentos on-line.

Buscamos nos aproximar dos diálogos que foram constituídos na formação, especialmente no que tange ao acesso ao currículo escolar e apropriação dos conhecimentos pelos estudantes público da Educação Especial. Implacadas com o curso, revisitamos algumas práticas desenvolvidas, no ano de 2022, por duas das autoras, no município de Domingos Martins-ES.⁶ Analisamos as experiências a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), do Documento Curricular da rede municipal de Domingos Martins, do teórico Lev Semionovitch Vigotski e de algumas referências tratadas nesse curso de aperfeiçoamento.

As práticas analisadas neste estudo foram apresentadas pelas professoras no VIII Seminário Municipal de Educação Especial/Inclusiva de Domingos Martins (2022), como parte do encerramento da formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino. As professoras⁷ atuavam em uma escola da rede municipal, a saber: Bruna, professora do Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual e Baixa Visão, e Paula, professora regente.

Trata-se de uma escola que oferta o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Em 2022, contava com aproximadamente 680 estudantes, divididos entre os turnos matutino (4º ao 9º ano), vespertino (1º ao 5º ano) e EJA às quintas-feiras, no período noturno, e aos sábados pela manhã.

As experiências apresentadas no decorrer deste capítulo foram desenvolvidas na escola, no ano de 2022, no período matutino, na turma do 4º ano. A turma era composta por 25 estudantes – entre eles, a estudante cega Yolanda,⁸ de 10 anos de idade –, a professora regente, Paula, a professora do Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual e Baixa Visão, Bruna, e uma auxiliar de Atendimento Educacional Especializado.

6 Município localizado na região sudoeste serrana do Espírito Santo.

7 Nomes fictícios escolhidos pelas docentes.

8 Nome fictício escolhido pelas docentes.

O trabalho com a estudante cega vem sendo desenvolvido desde o primeiro ano na mesma escola, com a alfabetização em braille e seus instrumentos (máquina Perkins, reglete, material dourado, ábaco e sorobã), proporcionando gradativamente a autonomia em sua leitura e escrita, sendo necessário auxiliá-la na organização do material de estudo.

Para o ensino e o aprendizado da estudante, eram necessárias a oferta de materiais em braille,⁹ em alto relevo com texturas diferenciadas, a leitura do material em tinta e a audiodescrição de materiais visuais, livros didáticos de cada disciplina em braille, esses últimos recebidos somente a partir do 2º trimestre. Os registros da estudante eram realizados por ela mesma, com máquina Perkins¹⁰ ou pela auxiliar que exercia a função de ledora/escritora, escrevendo em tinta¹¹ a fala da estudante. Yolanda acompanhava os objetivos de todo o currículo e se apropriava de tudo que era ensinado para ela, sobretudo com a mediação da professora Bruna.

O trabalho da Educação Especial realizado pela professora Bruna era organizado de forma colaborativa, visando o ensino-aprendizagem da estudante com deficiência visual juntamente com toda a sua turma. A professora regente e a professora de Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual trabalhavam juntas para melhor compreensão dos materiais e estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar. Capellini e Zerbato (2019) discutem que o Ensino Colaborativo envolve:

[...] um trabalho de parceria em sala de aula entre professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial. O Ensino Colaborativo é baseado na abordagem social da deficiência, ou seja, pressupõe que a escola deve ser modificada para atender os estudantes e não o contrário. Por isso, esse modelo de trabalho preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar, interage e aprende com os

9 Sistema de escrita com pontos em relevo que as pessoas com deficiência visual podem ler pelo tato e que lhes permite também escrever.

10 Máquina de escrever que registra em braille.

11 Registro em tinta refere-se à escrita para videntes, geralmente feita a lápis ou caneta.

demais, e o local onde ocorre de maneira mais intensa o seu processo formativo (Capellini; Zerbato, 2019, p. 35).

Essa prática do Ensino Colaborativo vem sendo discutida mais enfaticamente desde o ano de 2019, nas ações formativas ofertadas pela Coordenação de Educação Inclusiva do município, e vem direcionando o trabalho das professoras na aposta de que a interlocução entre professor regente e de Educação Especial favorece a escolarização de todos os estudantes. Considerando as contribuições das autoras acerca da temática, apresentamos algumas práticas pedagógicas inclusivas que foram planejadas e desenvolvidas pelas professoras Paula e Bruna:

- As professoras regente e de Educação Especial planejaram uma atividade, na área de conhecimento Língua Portuguesa, sobre texto narrativo do gênero conto de encantamento. A produção de texto foi desenvolvida após o estudo do texto original “Os sete corvos”, partes um e dois, tendo como objetivos “Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros” (EF35LP27). E “Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal)” (EF04LP06), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Após os estudos orientados pelas professoras, os estudantes se organizaram em duplas para produção do texto que consistia em imaginar, discutir e escrever como eles gostariam que a história terminasse. Os estudantes realizaram a atividade pelos corredores da escola para que pudessem livremente “trocar ideias” sobre a atividade, e cada uma realizava o registro em seu material: a colega vidente em seu caderno e Yolanda utilizando a máquina Perkins. A aluna participou ativamente da produção textual devido ao fato de estar alfabetizada em braille, ter o material acessível e a mediação das professoras.

- Seguindo com a proposta do Documento Curricular de Domingos Martins (2016), o quarto ano estudou as regiões brasileiras. Paralelo aos estudos sobre o tema, estava acontecendo o projeto de leitura que tinha como objetivo principal conhecer autores da região Sudeste. Para trabalhar de forma interdisciplinar, esse conhecimento foi pla-

nejado pela professora regente juntamente com a pedagoga. As atividades englobaram a obra literária *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato. Paula e Bruna, durante conversas em sala de aula, elaboraram estratégias para que todos pudessem participar de cada etapa do trabalho.

Como primeira ação, foram realizadas uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a obra e, posteriormente, a exposição do vídeo “Caçadas de Pedrinho”¹² para a turma. Durante a apresentação, foi feita a audiodescrição¹³ do material, realizada pela professora de Atendimento Educacional Especializado à estudante cega. Após a exibição, os estudantes formaram duplas e produziram cartazes com a personagem preferida, seguindo suas características. Na atividade, foram enfatizados conhecimentos como “adjetivos” e características regionais das personagens: sotaque, culinária e lendas.

Yolanda e o seu colega de turma ouviram atentamente as explicações sobre a necessidade do uso de materiais com texturas e a possibilidade do registro em braille e em tinta para a acessibilidade da dupla e também dos apreciadores na exposição que aconteceria posteriormente. Ambos acolheram as orientações e construíram o cartaz sobre o Marquês de Rabicó. Para a elaboração de cada parte do cartaz, os dois discutiram sobre os tipos de materiais a serem utilizados, sua textura e cores. Elegeram papel ondulado e camurça, cola quente, E.V.A e escrita em braille e tinta, visando atender o visual e o tátil, e a proposta foi realizada com êxito. Nessa proposta, o trabalho da professora Bruna consistiu em orientar a produção de Yolanda e sua dupla e disponibilizar o material necessário, visando a um trabalho acessível a todos, cegos e videntes. Conforme Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016):

No trabalho em coensino, um professor de ensino comum e um professor especializado dividem todas as responsabilidades de uma sala de aula, ou seja, elabo-

12 Disponível em: https://youtu.be/111Nq_FyEkY?si=4OEqgh2_GF2sf_j5. Acesso em: 01 abr. 2024.

13 Audiodescrição é uma forma de narração realizada por um vidente, usada a fim de passar as informações para a pessoa cega ou outras pessoas que estejam passando por privação da visão em torno dos principais elementos visuais apresentados em um trabalho de mídia.

ram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes (Vilaronga; Mendes; Zerbatto, 2016, p. 67).

É possível perceber que o planejamento entre as professoras, que vai se constituindo de diversas maneiras e em diversos lugares, produz um trabalho, na sala de aula, comprometido com a aprendizagem de toda a turma, considerando as especificidades da estudante cega.

- No período em que passamos por altas temperaturas, foi discutido em sala de aula o Aquecimento Global, aproveitando o conhecimento de estudo do momento: atmosfera. O tema foi planejado para ser discutido nas aulas de Ciências e Geografia daquela semana, no período de cinco horas/aulas. As ações foram organizadas pelas professoras Paula e Bruna. Em conversa, elas resolveram como direcionar os trabalhos para que fosse oportunizada a todos a participação no processo de ensino e aprendizagem. A roda de conversa foi um momento rico de trocas de informações e relatos do cotidiano em relação às dificuldades que as altas temperaturas ocasionam, servindo também de diagnóstico sobre o que as crianças sabiam sobre o tema.

Os conhecimentos foram sistematizados, e outras reflexões surgiram durante a leitura de textos informativos retirados dos livros didáticos e em outros materiais impressos. Para Yolanda, os textos estavam à disposição nos livros didáticos de Geografia e Ciências em braille, e ela pôde realizar a leitura com autonomia. Em textos impressos em tinta, ela contou com a leitura e descrição de imagens feita pela professora Bruna. A riqueza de informações durante a leitura e discussão em sala de aula foi registrada na confecção individual do mapa mental em que os estudantes tiveram a oportunidade de estruturar o conhecimento sobre o tema.

O texto do mapa mental feito pela Yolanda foi primeiramente registrado em tinta pela professora do Atendimento Educacional Especializado, para que suas palavras não se “perdessem ao vento”, e, posteriormente, registrado em braille da forma que foi relatada pela estudante. Após o texto, ela decidiu o modo de apresentar suas ideias nesse esquema. Foi muito interessante, em sua fala, ter a preocupação de como seu trabalho seria acessível e “bonito” aos videntes. Ela escolheu as cores devido

às sensações e experiências vividas, como o vermelho que é a cor de sangue, mas também é a cor do vestido de uma personagem de desenho que ela gosta muito. Cores quentes, como amarelo e laranja, trazem a sensação de calor, do amanhecer, enquanto as cores frias, como azul e o verde, vêm ao encontro da tranquilidade, frescor, do início da noite, entre outras experiências. O toque para ela também é importante, e ela tem preferência de usar a camurça por ser agradável.

Dessa forma, a estudante decidiu sobre o aspecto e a mensagem do seu trabalho. Decidiu fazer a representação do planeta Terra no centro do mapa mental, com nuvens escuras de poluição a sua volta, feitas de canetinha preta e marrom, e com manchas vermelhas e laranjas para representar as altas temperaturas. A estudante escolheu materiais de diferentes texturas: papel camurça azul para representar a parte dos oceanos da Terra; papel ondulado pardo para representar os continentes; e papel seda pintado com várias cores escuras e quentes para representar a poluição e o calor em torno do nosso planeta.

A escrita foi realizada pela estudante, em braille, na máquina Perkins, de acordo com os seus conhecimentos, e transcrita em tinta para apreciação da professora regente e a quem interessar. Bruna organizou as partes escritas por Yolanda e, com a orientação e a parceria da estudante, montaram todo o material na folha. Ao final, Yolanda apresentou seu trabalho à professora Paula, realizando a leitura em braille (a regente pôde averiguar, uma vez que estava transcrita em tinta), e explicando cada parte de sua produção com clareza de ideias, oportunizando a professora regente avaliar se a atividade, da forma que foi feita, alcançou os objetivos planejados.

Nesse relato, podemos destacar o papel e responsabilidade de cada professora: a professora da Educação Especial e a professora do ensino comum.

As atribuições do professor de Educação Especial que vai atuar nesse serviço estão previstas nas Orientações para a Organização de Centros de AEE (Brasil, 2010). Dentre as diversas funções elencadas ao professor de Educação Especial destaca-se neste documento, a atribuição de número quatro (Brasil, 2010, p. 4) que se refere ao estabelecimento de “[...] articulação com os profes-

sores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares”. Essa perspectiva de trabalho vem ao encontro do formato de trabalho proposto pelo Co-ensino, ou seja, é quando o professor da classe comum e professor de Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações, as atividades e estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e aprendizado a todos os alunos, com deficiência ou não (French, 2002 *apud* Zerbato *et al.*, 2016, p. 2-3).

- O letramento matemático é realizado com a estudante desde o primeiro ano com materiais acessíveis, iniciado com material dourado, concomitante à forma de escrita de números em braille com uso de celas¹⁴, em braille em E.V.A, partindo para cálculos das quatro operações com o mesmo material. No desenvolvimento do pensamento concreto para o abstrato em relação aos conceitos matemáticos, foram organizadas formas de realizar as operações e seus registros com materiais mais práticos: máquina Perkins e ábaco. No quarto ano, Yolanda se encontrava no processo de conhecer números com valores maiores, chegando à quarta ordem – classe dos milhares.

As professoras Bruna e Paula refletiram juntas e julgaram interessante oferecer o mesmo material para os demais estudantes, pois, na turma, havia crianças com dificuldades nas quatro operações, e o ábaco poderia ser de grande auxílio a todos. Foram realizadas explicações sobre o conhecimento abordado e, junto à turma, foram desenvolvidas várias atividades. A professora de Atendimento Educacional Especializado, primeiramente, demonstrou para Yolanda todo o processo de formação dos números por meio de composição com o material ábaco, com o qual ela já era familiarizada.

14 A Cela Braille é composta de seis pontos em relevo. Os pontos são numerados da seguinte forma: de cima para baixo, coluna da esquerda: pontos 1, 2, 3; de cima para baixo, coluna da direita: pontos 4, 5, 6. As diferentes combinações desses seis pontos permitem a formação de 63 (sessenta e três) símbolos Braille. Disponível em: <https://portal.ifo.edu.br/paraíso/campus-paraíso/ensino/napne/oficinas/oficina-curso-em-braille-leitura-e-escrita/cela-com-tampinha.jpg/view>. Acesso em: 20 abr. 2024.

Visto que a estudante em mediação com o material compreendeu e já realizava o registro de números inteiros positivos maiores que mil em braille na máquina Perkins, ela fez a demonstração do material, explicando os detalhes das representações para a turma e, posteriormente, as operações, levando-os a pensar nas estratégias que lhes possibilitassem o melhor entendimento e aprendizagem, enquanto a professora regente realizou o trabalho colaborativo ao lado de Yolanda.

Destacamos que, conforme previsto em legislação, cada professor tem um terço da sua carga horária total para planejamento semanal, mas nem sempre era possível que as professoras Bruna e Paula se encontrassem nesses horários de planejamentos, pois ainda não há uma organização por parte da escola que contemple esses encontros. Desse modo, planejavam também durante intervalos, pelo *Google Drive*, pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* e em sala de aula.

Não podemos perder a riqueza do vivido por toda turma, especialmente por Yolanda, que não fica à margem, que aprende junto com os seus pares. Mas é preciso problematizar os tempos/espacos de trabalho docente. Concordando com Argueles, Hughes e Schumm (2000), é necessário que os professores de ensino comum e Educação Especial tenham garantidos tempos de planejamento das suas ações em conjunto, para que possam refletir, discutir, compartilhar ideias sobre o que é trabalhado em sala de aula, as necessidades de modificações para atender a todos os estudantes, bem como definir o papel de cada professor e respectivas responsabilidades antes, durante e depois do trabalho realizado.

Uma proposta de trabalho que pressupõe a docência compartilhada, com vistas ao trabalho na sala do ensino comum, não pode se estabelecer apenas pela boa vontade e comprometimento dos professores. É necessário que os gestores participem e organizem os tempos de planejamento entre os professores da Educação Especial e ensino comum.

Metodologia

Este trabalho, de natureza qualitativa e baseado na pesquisa exploratória, tem, como contorno, o estudo descritivo-exploratório. Objetivamos revisitar, descrever e analisar algumas experiências pedagógicas inclusivas que foram desenvolvidas, durante o ano letivo de 2022, pela professora de Educação

Especial em colaboração com a professora do ensino comum no município de Domingos Martins. Segundo Santos e Candeloro (2006, p. 73),

As pesquisas de delineamento descritivo-exploratório têm o objetivo fundamental de proporcionar ampla visão sobre o tema selecionado. Sendo uma pesquisa exploratória, não requer coleta de dados. [...] As pesquisas de delineamento descritivo têm como objetivo descrever as características de um fenômeno ou de um fato, estabelecendo relações entre suas variáveis. Quando as pesquisas descritivas se aproximam das de caráter exploratório, pode-se também denominar esse delineamento descritivo-exploratório (Santos; Candeloro, 2006, p. 73).

Sendo assim, temos como fenômenos quatro relatos de práticas de escolarização dos estudantes do 4º ano (dentre eles, uma aluna cega), que foram realizadas por duas professoras que também são autoras deste artigo. Tais relatos tomam como base as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado e do professor de ensino comum. Para desenvolver os percursos de revisitação, descrição e análise, recorreremos aos planejamentos disponíveis no *Google Drive* das professoras, fotografias dos momentos vividos, materiais produzidos pelos estudantes durante as aulas e o canal do *YouTube* do Centro de Pesquisa e Formação de Domingos Martins (no qual se encontra o relato), bem como à literatura que discute especialmente o trabalho colaborativo.

Referencial teórico

Indo ao encontro do referencial teórico do município pesquisado, adotamos a perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski para referenciar o presente estudo, perspectiva essa que nos provoca a compreender o sujeito sob as dimensões social, que trata das relações humanas, uma vez que somos seres situados no mundo e com o mundo, sendo atravessados pelos contextos sociais que estamos inseridos; histórica, que nos situa no tempo histórico, pensando em diversos momentos que marcaram a nossa época e nossa forma de viver; e cultural, que valoriza toda a produção humana em distintos contextos, bem como a relação da cultura com o desenvolvimento do ser humano.

Concordando com o *Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos* (Domingos Martins, 2016), acreditamos que:

O sujeito produz, apropria e objetiva os conhecimentos na relação com outros sujeitos e com os diversos conhecimentos no cotidiano das práticas sociais e culturais. Por isso, precisam ser trabalhados, refletidos, discutidos e reelaborados pelo e com o outro num processo de ensino aprendizagem compartilhado (Domingos Martins, 2016, p. 37).

Demarcando a extrema importância da relação entre as pessoas para que o aprendizado e, por conseguinte, o desenvolvimento aconteçam, nosso estudo revela um trabalho colaborativo que valoriza a interação da aluna cega com seus colegas de turma, bem como a interação das professoras regente e de Educação Especial com todos os estudantes, buscando sempre a contextualização dos movimentos para que todos os estudantes possam aprender juntos na sala de aula comum, pois para Vigotski, “a educação não se resume à aquisição de um conjunto de informações; ela é uma das fontes de desenvolvimento” (Ivic, 2010, p. 31).

Considerações finais

As salas de aula comum vêm sendo, a cada ano, um espaço aberto à aprendizagem de todo o indivíduo. E, nesse caminho, estão as crianças, os profissionais da escola, as famílias, os materiais didáticos, as burocracias, os espaços físicos e toda a complexidade de *linkar* cada item em prol do ensino de qualidade para todos. Precisa-se de muita pesquisa, muitas tentativas e a perseverança e insistência em fazer o que é necessário. Por isso, ao completarmos cada atividade, vimos que não é trabalho de um só. Precisa-se de toda a comunidade pautada na inclusão, que, se ainda não acontece em sua totalidade, aparece-nos com as ações que são demonstradas neste e em outros trabalhos. Zerbato *et al.* (2016) lembram-nos de que:

O Co-ensino mostra-se como uma proposta que evidencia que a parceria entre os profissionais envolvidos no processo da inclusão escolar é muito importante e pode ser um caminho para colaborar com o acesso do aluno com deficiência ao ensino e aprendizagem de sucesso (Zerbato *et al.*, 2016, p. 10).

Considerando todo o trabalho desenvolvido pelas professoras, em regime de colaboração, para que a estudante cega tenha acesso ao currículo vivido

na turma, encontramos em Vigotski a teorização desse caminho vivido no contexto da escola. Esperamos, a partir do aprofundamento da literatura, de reflexões e da análise do trabalho desenvolvido, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas colaborativas na escola e no município em atenção para uma política de Educação Especial, de fato, inclusiva.

Referências

ARGUELLES, M. E.; HUGHES, M. T.; SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal**, Reston, v. 79, n. 4, p. 48-50, 2000.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC; SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2024.

CAPELLINI, Vera L. Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

DOMINGOS MARTINS. **Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos**. Domingos Martins, ES: Secretaria Municipal de Educação e Esportes, 2016.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205241. Acesso em: 20 abr. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para o apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SANTOS, M. E. B.; LUZ, M. M. **Propriedades das operações no ensino colaborativo e DUA**. VIII Seminário Municipal de Educação Especial / Inclusiva, 18 nov. 2022. Canal do YouTube Centro de Pesquisa e Formação de Domingos Martins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-wLDNpqAUwU>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SANTOS, V. dos; CANDELORO, R. J. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre/RS: AGE, 2006.

ZERBATO, A. P. *et al.* Discutindo o papel do Professor de Educação Especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, jun. 2013.

9. “Eu quero usar estes materiais também!”: contribuições da tecnologia assistiva no processo de ensino-aprendizagem

Roseane Perin¹

Talita Brasileiro Vaz Penatieri²

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.9

Resumo

Este trabalho aborda os percursos inclusivos da Tecnologia Assistiva (TA) e suas contribuições para a Educação Especial, que, por variados caminhos, articula lutas sociais, políticas e ações pedagógicas. Apresenta um diálogo acerca de quais desafios pedagógicos a tecnologia assistiva pode trazer para o convívio com as diferenças, tendo em vista as formas cotidianas de opressão e exclusão presentes em nossa sociedade tecnológica. O objetivo geral de nosso estudo é apresentar o conceito de TA, suas categorias e discutir a legislação brasileira voltada para a TA enquanto política pública de educação inclusiva. Além disso, discutir sobre o Lego Braille Bricks,³ um dispositivo pedagógico

1 Especialista em Deficiência Visual. Professora de Educação Física na rede municipal de Vitória. Assessora de Educação Especial na Secretaria de Educação de Vitória.

2 Mestre em Educação Especial. Professora de Língua Inglesa na rede municipal de Vitória na Educação de Jovens e Adultos. Assessora de Educação Especial na Secretaria de Educação de Vitória.

3 O Projeto Lego Braille Bricks é uma iniciativa do produto **LEGO® Braille Bricks** em parceria com Fundação Dorina Nowill para cegos e a Fundação Lego, e conta com o apoio de universidades brasileiras. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/braille-bricks/>. Acesso em: 5 fev. 2024.

da Tecnologia Assistiva, no processo de reconhecimento mútuo, de interação social e de construção da aprendizagem para promover a inclusão de pessoas com deficiência visual, a igualdade de direitos e o exercício da cidadania. No que se refere à metodologia utilizada, podemos classificar este estudo como uma pesquisa exploratória. Ao discutir as contribuições da Tecnologia Assistiva, este artigo revelou ser de suma importância que se busquem formas de intensificar a inclusão/participação de pessoas com deficiência, tanto no contexto escolar quanto na sociedade em geral. Assim, esta pesquisa aponta para a necessidade de mais investimentos em projetos na área de TA, tendo em vista os grandes benefícios aos sujeitos que necessitam dessas tecnologias.

Introdução

A tecnologia assistiva é um termo ainda recente (Galvão, 2009). É compreendida como dispositivos, técnicas e processos que podem prover assistência ou reabilitação para pessoas com algum tipo de deficiência, proporcionando a elas autonomia e independência na realização de atividades diárias.

Na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146 de 2015, no artigo 74, afirma-se que: “É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (Brasil, 2015, cap. III, art. 74).

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora com Deficiência (CORDE),⁴ a abrangência do conceito garante que a tecnologia assistiva não se restringe somente a recursos em sala de aula, mas estende-se aos ambientes da escola, propiciando o acesso e a participação efetiva de todos os estudantes e durante todo o tempo. Assim, entende-se que o professor e toda a equipe escolar têm responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando barreiras arquitetônicas e atitudinais.

4 Atualmente, existe a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SNPD/SDH/PR) em substituição à CORDE.

De forma geral, o termo Tecnologia Assistiva identifica o conjunto dos recursos e serviços destinados a ampliar a habilidade funcional, de forma a promover a autonomia e inclusão das pessoas com deficiência (Bersch, 2006).

As Tecnologias Assistivas são dispositivos agregadores de experiências, elementos de aproximação da prática social, convivência, interação, conhecimento e comprometimento com o outro. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015):

[...] III- Tecnologia assistiva ou ajuda técnica são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, cap. I, art. 3, inc. III).

Falar de Tecnologias Assistivas vai além de discutir sobre acessibilidade urbana e arquitetônica ou sobre a utilização dos espaços e ambientes sociais. A relação com a tecnologia assistiva é muito mais próxima por estar direta e necessariamente inserida no cotidiano das pessoas que necessitam dela para executar desde atividades mais simples do dia a dia até atividades educativas, laborais, esportivas e de participação na sociedade.

Na escola, a Tecnologias Assistivas favorece e amplia as possibilidades de desenvolvimento do estudante com deficiência, promovendo sua funcionalidade, auxiliando-o na execução de atividades escolares e aprimorando os conhecimentos significativos (Galvão Filho, 2007a).

Para Bersch⁵ (2020), o uso da Tecnologia Assistiva no contexto escolar está para além do cumprimento das atividades pretendidas ou do auxílio ao estudante. Significa os meios para que o educador encontre caminhos para agir de forma construtiva no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Portanto, busca-se mostrar a relevância que essas tecnologias têm e a sua contribuição para o ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência.

5 A temática sobre Tecnologia Assistiva na escola inclusiva é abordada pela Professora Rita de Cássia Reckziegel no episódio disponível PAPO RETO, do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (LEPED), Unicamp, 08 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rS6-cfQ-mio>. Acesso em: 04 fev. 2024.

Contudo, é relevante salientar que as tecnologias assistivas estão presentes em diversas esferas da vida cotidiana, conforme declara Manzini (2005):

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (Manzini, 2005, p. 82).

Mittler (2003) destaca que a inclusão é um trabalho continuado e requer envolvimento colaborativo. Incluir é um processo que beneficia não somente as pessoas com deficiência ou com limitações, mas toda a sociedade.

A discussão sobre Tecnologia Assistiva (TA) transcende os limites da acessibilidade física e arquitetônica, adentrando os caminhos das pessoas com deficiência, permeando desde tarefas simples até atividades educativas, laborais, esportivas e sociais. Na escola, a presença da TA não apenas favorece o desenvolvimento do estudante com deficiência, mas também promove sua funcionalidade e aprimora seus conhecimentos.

A aplicação dessas tecnologias no ambiente educacional não se limita a facilitar tarefas, mas busca proporcionar ao aluno uma participação ativa e construtiva em seu processo de desenvolvimento. Portanto, é crucial reconhecer a importância das Tecnologias Assistivas em diversas esferas da vida cotidiana, garantindo não apenas a inclusão, mas também a promoção da autonomia e qualidade de vida para todas as pessoas envolvidas.

Metodologia adotada

O estudo é caracterizado como pesquisa exploratória (Gil, 2019), já que visa conhecer a realidade dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva no contexto do Lego Braille Bricks na sala de aula. O programa Lego Braille Bricks é um recurso pedagógico de Tecnologia Assistiva e, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, tem como principal objetivo promover o aprendizado do sistema Braille de forma lúdica, criativa e inclusiva durante

o início de todo o processo de pré-alfabetização e o raciocínio lógico-matemático de crianças com ou sem deficiência de 4 a 10 anos. Em contrapartida promove, a sensibilização sobre as questões relativas à deficiência visual de todos os atores que fazem parte do cenário educacional (estudantes, professores, diretores e funcionários) e a capacitação dos professores, principais atores nesse cenário (Vitória, 2024).

Referencial teórico

Kassar (2011) analisa a Política de Educação Especial no Brasil e evidencia que as grandes barreiras na aprendizagem não existem porque as pessoas possuem deficiência, mas decorrem das expectativas sociais quanto às suas potencialidades e das relações estabelecidas entre os sujeitos e deles com os recursos tecnológicos para atender às suas necessidades.

Assim, na falta de uma política que garanta a utilização dos recursos para dar conta dessas necessidades corporais ou intelectuais, alguns sujeitos tornam-se inaptos para o agir democrático, ressaltando cada vez mais os mecanismos sociais de discriminação e exclusão.

Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que trouxe avanços significativos na promoção da inclusão das PCDs, incluindo as Tecnologias Assistivas. Segundo o artigo 80 do documento,

Devem ser oferecidos todos os recursos de tecnologia assistiva disponíveis para que a pessoa com deficiência tenha garantido o acesso à justiça, sempre que figure em um dos polos da ação ou atue como testemunha, participe da lide posta em juízo, advogado, defensor público, magistrado ou membro do Ministério Público (Brasil, 2015, livro II, tít. I, cap. I).

Para Bersch (2020), quando falamos em recursos, devemos pensar em qualquer item, uma ferramenta, uma estratégia ou uma prática que favoreça o desempenho funcional de uma pessoa com deficiência, sendo que a TA irá ajudar a realizar tarefas do cotidiano e se estivermos falando do cotidiano escolar, precisamos lembrar que na escola acessamos informações nos livros, no quadro, no professor que nos fala, enfim, são tantas as tarefas da rotina escolar e a TA pode ajudar o aluno com deficiência a executar as tarefas junto com os demais estudantes da sala.

O protagonismo de Dorina Nowill e a Tecnologia Assistiva

Dorina de Gouvêa Nowill foi uma importante educadora e ativista brasileira. Ela ficou conhecida por seu trabalho dedicado às pessoas com deficiência visual. Dorina perdeu a visão aos 17 anos de idade devido a uma doença degenerativa.

Desempenhou um papel fundamental na promoção da inclusão e acessibilidade para pessoas cegas e com baixa visão no Brasil. Foi uma das fundadoras da Fundação Dorina Nowill para Cegos, organização sem fins lucrativos, criada em 1946, que se dedica a oferecer serviços e apoio a pessoas com deficiência visual.

Além de seu trabalho filantrópico, também foi autora de livros e colaborou ativamente na elaboração de políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência visual. Seu legado continua influenciando o campo da acessibilidade e defesa dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil.

Cardoso (2023) destaca que o rastreio dos passos de Dorina de Gouvêa Nowill na condição de mulher, cega, latino-americana e professora reconhecida como uma intelectual criadora e mediadora, desvelou e delineou o processo em que a educação dos cegos entra na pauta da agenda pública brasileira a partir de uma perspectiva de análise da história transnacional, entre as décadas de 1950 e 1970.

Por meio de seu trabalho e ativismo, contribuiu significativamente para promover a conscientização sobre as necessidades das pessoas com deficiência visual e para impulsionar o desenvolvimento e a adoção de tecnologias assistivas no Brasil. Sua visão de inclusão e acessibilidade continua a inspirar ações e avanços nessa área.

Desde o final da década de 1940, ela defendia amplamente, de forma pioneira, a perspectiva da integração que combatia a segregação social das pessoas “deficientes”. Embora o termo capacitismo não fosse ainda utilizado, Dorina o combateu veementemente.

Cardoso (2023) apresenta, em seu estudo, o olhar da autora em relação à TA. Essa defendia que a disponibilização de Tecnologia Assistiva contribui para promover a educação e a escolarização.

Dorina deixou um legado marcante no cenário brasileiro, destacando-se como uma figura emblemática na luta pela inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência visual. Sua perspectiva sobre tecnologia assistiva ressoa ainda hoje, destacando a importância desses recursos na promoção da educação e da igualdade de oportunidades. Assim, seu compromisso incansável com a inclusão e sua visão pioneira continuam a inspirar gerações e a impulsionar o progresso rumo a uma sociedade mais justa e acessível para todos.

Lego Braille Bricks: aprender brincando

Nas duas últimas décadas, a política nacional de inclusão se intensificou em todos os níveis de ensino, com o objetivo mais contundente de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas classes regulares de ensino. Há um movimento político no âmbito da Educação Especial para que todos os alunos com deficiência sejam inseridos em classes regulares.

Nesse contexto educacional, o aspecto que mais chama a nossa atenção se encontra nas condições oferecidas pelas escolas para que os alunos cegos possam, além de ter o acesso garantido, ter assegurado o direito à aprendizagem do conteúdo escolar. Apenas viabilizar o acesso das pessoas com deficiência à escola regular não significa que elas irão aprender e dividir o mesmo espaço em igualdade de condições com os demais estudantes.

No que tange às atividades educativas e à inserção da TA no ambiente escolar, a Prefeitura Municipal de Vitória incluiu, no ano de 2023, o “Programa Braille Bricks Brasil”, uma iniciativa globalmente inovadora da Fundação Dorina Nowill para Cegos, em parceria com a Fundação LEGO e com o apoio do Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPI-DES) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho (UNESP).

O Programa Braille Bricks Brasil, inicialmente, oferece formação aos profissionais envolvidos no contexto escolar. Nos dois anos subsequentes, a Secretaria Municipal de Educação (SEME) será multiplicadora dos princípios pedagógicos e das metodologias utilizadas pelo programa. Esse recurso está disponível na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Ocorreu uma imersão de formação para professores da área de deficiência visual, professores regentes e assessores com a carga horária de 100 horas, com o objetivo de formar profissionais de educação com ênfase no programa Lego Braille Bricks (LBB), de modo que eles sejam multiplicadores dos seus princípios pedagógicos e das

metodologias utilizadas. É um programa que possibilita situações de aprendizagem nas quais todos os estudantes, com e sem deficiência, podem aprender e se divertir juntos, tornando o ambiente de aprendizagem inclusivo.

O *kit* Lego Braille Bricks é composto por um conjunto de peças LEGO, produzidas em material colorido, seguro e durável. As peças estão sinalizadas com letras, números e símbolos básicos de aritmética representados na escrita convencional e no Sistema Braille, o que as torna acessíveis aos estudantes com ou sem deficiência visual. Essa ferramenta contribui para que os professores, dentro do contexto educacional, utilizem um recurso lúdico, pedagógico e de alta qualidade para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que possuem deficiência visual.

O Programa Braille Bricks Brasil emerge como uma resposta tangível e inovadora à necessidade de garantir não apenas o acesso, mas a efetiva aprendizagem dos alunos cegos no ambiente escolar inclusivo. Ao proporcionar uma abordagem lúdica e criativa para o aprendizado do sistema Braille, esse programa não só fortalece as habilidades de pré-alfabetização e raciocínio lógico-matemático das crianças, mas também promove a sensibilização e capacitação de todos os envolvidos no cenário educacional.

Ao fornecer recursos pedagógicos de alta qualidade e formação contínua aos profissionais, o Programa Braille Bricks Brasil abre portas para uma educação verdadeiramente inclusiva na qual cada aluno, independentemente de suas habilidades ou deficiências, pode aprender e prosperar em um ambiente de igualdade e colaboração. Assim, essa iniciativa não apenas enriquece a experiência educacional das crianças com deficiência visual, mas também lança as bases para uma sociedade mais inclusiva e consciente das necessidades de todos os seus membros.

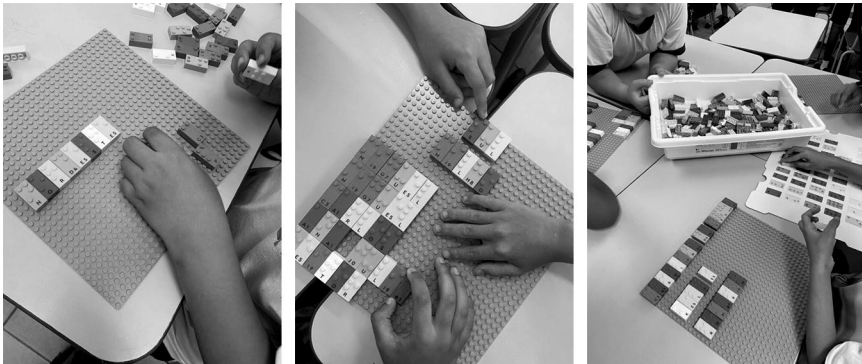
“Eu quero usar estes materiais também!”: a experiência dos estudantes com a TA

No intuito de intensificar o uso das TAs nas unidades de ensino, o kit Lego Braille Bricks foi apresentado às escolas e aos professores da Educação Especial que realizaram a “Formação de educadores para o uso do Lego Braille Bricks”. O curso foi oferecido em momentos síncronos, com atividades assíncronas, aos professores que atuam na área de deficiência visual e professores da sala de aula comum.

Um dos requisitos para conclusão e certificação do curso era planejar um Plano de Intervenção Estratégico (PIE), que deveria ser desenvolvido em alguma unidade escolar da rede de Vitória. O Plano de Intervenção Estratégico (PIE) escolhido para ser abordado neste artigo foi desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental da EMEF Experimental Ufes, situada em um prédio que está no interior da Universidade Federal do Espírito Santo.

O PIE foi elaborado com base nas informações socializadas pelas professoras regentes e especialistas, a fim de dar continuidade ao conteúdo que estava sendo trabalhado e pensando nas especificidades da turma com o intuito de promover a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e visual presentes na sala comum. O PIE tinha como objetivo geral compreender o código braille de forma lúdica, criativa e inclusiva durante o processo de alfabetização dos estudantes com ou sem deficiência visual do Ensino Fundamental I.

Imagens 1, 2, 3 – Os estudantes utilizando o kit do Lego Braille Bricks



Fonte: As autoras, 2024.

Assim, o compromisso contínuo com a implementação de práticas inclusivas e o uso de Tecnologias Assistivas como o Lego Braille Bricks são essenciais para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

Considerações finais

Em síntese, as contribuições da tecnologia assistiva no processo de ensino-aprendizagem são vastas e transformadoras. A TA emergiu como uma

aliada indispensável na promoção da inclusão e no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem na Educação Especial. Ao reconhecer e incorporar essas tecnologias de forma consciente, educadores e instituições de ensino podem criar ambientes mais acessíveis, capacitando todos os estudantes a atingirem seu máximo potencial. Ao superar barreiras, promover acessibilidade e adaptar métodos educacionais, essa tecnologia desempenha um papel crucial na construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo. Contudo, é imperativo que a pesquisa, a implementação e o uso ético dessas tecnologias continuem sendo áreas de foco, assegurando que todos os estudantes tenham a oportunidade de atingir seu pleno potencial educacional.

As contribuições das Tecnologias Assistivas no processo de ensino-aprendizagem são indiscutivelmente significativas e transformadoras. Desde sua emergência, a TA tem sido mais uma ferramenta disponível aos docentes que colabora no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças/estudantes, proporcionando aprendizagem e novas possibilidades educativas. Ao integrar conscientemente essas tecnologias, educadores e instituições de ensino podem criar ambientes mais acessíveis, capacitando todos os estudantes a alcançarem seu máximo potencial. Ao superar barreiras e promover a acessibilidade, a TA desempenha um papel vital na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Referências

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

CARDOSO, Fernanda Luísa Miranda. **A educação dos cegos em pauta na agenda pública brasileira**: seguindo os passos da intelectual cega Dorina de Gouvêa Nowill (1954-1974). 2023. 279 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2023.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1. ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. Especial 1, p. 41-58, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R-9QBcHpTc4qMQ9Tr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC, 2005, p. 82-86.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed 2003.

NOWILL, Dorina. **E eu venci assim mesmo – Dorina de Gouvêa Nowill**. 1. ed. São Paulo: Totalidade Editora, 1996.

PESTANA, Eliene Guimarães Moreira; LIEVORE, Patrícia Teixeira Moschen; MELO, Douglas Christian Ferrari de. As contribuições das tecnologias assistivas digitais na aprendizagem dos estudantes com deficiência visual: uma revisão de literatura. **Revista Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, n. 57, p 1-21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/43584>. Acesso em: 5 mar. 2024.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental/EJA**. 2 ed. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

VITÓRIA. **Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2024**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

10. A potência do Atendimento Educacional Especializado no contraturno: ressignificando práticas

Ana Paula da Silva Ramos¹

Giovana Caniçali Braga²

Marcela Gama da Silva Gomide³

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.10

Introdução

Este capítulo é a culminância de um curso de aperfeiçoamento intitulado *Educação Especial na perspectiva da Inclusão na escola comum*, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para a comunidade escolar de

-
- 1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora na Educação Infantil e pedagoga, atualmente na direção escolar no Centro Municipal de Educação Infantil.
 - 2 Pós-graduada em Educação Infantil e Especial na Universidade Cândido Mendes do Rio de Janeiro e em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Faculdade Pitágoras de Teixeira de Freitas-BA. Graduada em Pedagogia na Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração, em Linhares. Professora de Educação Especial – Deficiência Intelectual. Atualmente, está atuando como coordenadora de turno na EMEF Altair Siqueira Costa pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.
 - 3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Especialização em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora de Educação Especial no município da Serra/ES.

diferentes municípios do estado. Durante 8 meses, com dois encontros mensais, foram discutidos temas essenciais a serem pensados no que se refere ao trabalho da Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva.

Dentre as temáticas abordadas durante o curso, o atendimento realizado no contraturno das escolas, na sala de recursos multifuncionais, foi o que nos chamou mais atenção, pois nos traz indagações frequentes. Sendo assim, o referido artigo busca refletir sobre o trabalho realizado por profissionais da Educação Especial nas salas de recursos multifuncionais do contraturno em escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil.

Buscamos abordar o assunto à luz das teorias estudadas, tensionando questões e identificando práticas a partir da vivência das próprias autoras que atuam como professoras de Educação Especial.

Para início de conversa: sala de recursos multifuncionais, uma ilha na escola?

Iniciamos nossas discussões a partir de um questionamento que incomoda e mexe com as bases de quem busca um trabalho efetivo em torno da inclusão. Acreditamos que a efetivação de uma inclusão se dá a partir de um diálogo entre diversos eixos de trabalho em torno do público-alvo da Educação Especial. Dentre esses eixos, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao frequentado pelo aluno.

Esse local na escola ainda é uma realidade necessária em nosso país, justificando a necessidade de se considerar a construção do conhecimento de formas muito subjetivas a partir das singularidades que cada sujeito apresenta. Esse fato aponta “a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional” (Batista, 2006, p. 8).

A sala de recursos multifuncionais torna esse espaço possível para potencializar o desenvolvimento a partir da complementação/suplementação do currículo em um diálogo consistente com as suas vivências curriculares. Muitas vezes, esse trabalho se torna solitário, visto que o atendimento se dá aos alunos do turno inverso e o professor acaba realizando um trabalho pontual em torno das necessidades avaliadas por ele junto ao aluno, sem considerar, muitas vezes, as barreiras que dificultam a sua aprendizagem.

A sala de recursos se torna, dentro da escola, aquele espaço intocado por muitos e pertencente a alguns; aqueles “alguns” que, de alguma maneira, não se encaixam nos padrões estabelecidos para a sala de aula regular. Mas a potência do AEE está exatamente na transposição das paredes da sala de recursos em uma tentativa constante de diálogo com as diferentes frentes que envolvem o aluno. Quando esse processo se efetiva, deparamo-nos com uma sala de recursos viva dentro de uma escola igualmente viva em seus processos de inclusão.

Para que possamos potencializar o trabalho de AEE que se efetiva na sala de recursos, precisamos problematizar o referido trabalho e ressignificar as práticas que o constituem. Sendo assim, buscaremos a seguir entender sobre o AEE a partir do aparato legal e teórico.

Atendimento Educacional Especializado: possibilidades

O Atendimento Educacional Especializado e as orientações legais

Precisamos, inicialmente, abordar o Atendimento Educacional Especializado, suas possibilidades e diferenciações nos diversos contextos em que se efetiva. O Decreto nº 6571/08 considera o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008a, art. 1).

O decreto ainda aponta como objetivos do AEE, os seguintes pontos:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
- II – garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008a, art. 2, inc. I-IV).

O decreto ressalta a necessidade de o Atendimento Educacional Especializado ocorrer no contraturno, não possibilitando a retirada dos alunos no mesmo turno da aula regular para serem trabalhados em suas especificidades.

O texto contido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008b) deixa claro que as atividades realizadas nos atendimentos no contraturno são diferenciadas daquelas propostas em sala de aula comum, não sendo, em hipótese alguma, substitutivas à escolarização.

A estruturação do Atendimento Educacional Especializado

O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado essencialmente se caracteriza por ações específicas em torno dos mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, o AEE deve ser estruturado em torno de contextos próprios do aluno para que a aprendizagem seja significativa. São necessários ambientes reativos, que proporcionem experiências diversificadas, considerando o estilo de aprendizagem de cada sujeito.

Vygotsky (1989) nos auxilia a refletir sobre a criança com deficiência em meio ao contexto da inclusão, possibilitando um olhar sobre o processo de desenvolvimento da criança a partir do AEE e pensando em torno das diferentes possibilidades de desenvolvimento humano.

O ser humano possui uma história social, na qual estão englobados elementos da cultura e uma história individual, os quais dizem respeito ao contexto relacional, que também é cultural, o que dificulta padronizar um tipo específico de comportamento para um determinado tipo de deficiência, ou seja, as reações frente à deficiência dependem não só das capacidades individuais do sujeito, mas também do que representa para o seu ambiente familiar, escolar e social no sentido mais amplo (Anache; Martinez, 2007, p. 47).

Para realização do AEE, é imprescindível que o professor conheça o seu aluno em suas especificidades, com o intuito de auxiliar não só pedagogicamente como também em suas vivências. Em uma busca de potencializar a relação que o aluno tem com o conhecimento, o professor de AEE acaba por promover sua autonomia não só intelectual, mas também social.

O professor e sua prática voltada para subjetividades

Não há como pensar a criança público-alvo da Educação Especial em meio à inclusão sem abordar Vygotsky, talvez porque suas ideias sejam ainda muito atuais e possibilitem uma reflexão em torno do processo de desenvolvimento da criança público-alvo da Educação Especial no contexto educacional inclusivo de hoje. Ao pensarmos a infância da criança com deficiência, é importante ressaltarmos uma questão que não podemos perder de vista, que é o desenvolvimento sociocultural da mesma.

Nesse processo em que o organismo vai sendo penetrado pelo cultural, vemos que o meio social está organizado para agir em sujeitos que possuem o organismo sem comprometimentos, ocasionando, muitas vezes, a essas crianças comprometimentos na transformação cultural de suas ações e levando-as, por vezes, a necessitar de vias indiretas que as transportem do desenvolvimento natural ao desenvolvimento cultural.

Se a criança conseguir meios sociais de superação da realidade posta, assumindo outros “eus possíveis” diante de seu comprometimento, possivelmente, ela conseguirá ser considerada para além de sua deficiência, focando os olhares sociais para suas potencialidades.

Nas crianças com deficiência, a compensação se apresenta em direções totalmente diferentes, dependendo de que situação se tem criada, do meio em que a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a esta deficiência (Vygotsky, 1989, p. 106, tradução nossa).

As práticas pedagógicas devem ser mediadas de modo que todos os alunos possam viver processos de escolarização que os ajudem a se apropriar do conhecimento socialmente referenciado. Uma intervenção intencional do professor, partindo dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos em concordância com o currículo, seria um caminho de construção de conhecimento efetivo e necessário ao processo de inclusão desses alunos. Práticas pedagógicas isoladas no Atendimento Educacional Especializado no contraturno impossibilitam a visibilidade de um trabalho potente em torno do desenvolvimento dos alunos.

A escola possui um papel fundamental na constituição do aluno, proporcionando apropriações de elementos da cultura que o inserem no curso do desenvolvimento social e histórico. Em meio a esse contexto, há a extrema

necessidade de se assegurar meios de constituições subjetivas singulares e de reconhecer a subjetivação do outro como legítima, assegurando, dessa maneira, o direito à igualdade e o respeito à diferença e proporcionando oportunidades diferenciadas de acordo com as necessidades específicas de cada indivíduo.

Observando o movimento ocasionado pelas mediações que vêm ocorrendo nas escolas e as transformações que elas potencializam, ressaltamos o importante papel das mediações na constituição da subjetividade dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Precisamos, em nossas práticas cotidianas, ter consciência da força do olhar do outro sobre a constituição do ser. A partir da forma como o sujeito se percebe, ele ocupa um lugar na escola em que externaliza a subjetividade constituída. Sendo assim, o AEE deve ser um dos caminhos para que os alunos tenham suas subjetividades constituídas a partir de ações de potencialidade e em que as práticas favoreçam constituições subjetivas com um empoderamento necessário a propiciar um maior desenvolvimento deles.

Práticas pedagógicas potencializadoras em uma sala de recursos de uma escola de Educação Infantil

Buscamos, neste momento, abordar a importância de uma sala de recursos multifuncionais em uma escola de Educação Infantil e tomamos como referência um Centro de Educação Infantil do município da Serra, o qual foi o primeiro a receber uma sala de recursos multifuncionais.

Nessa escola de Educação Infantil, observamos de perto a necessidade de a sala de recursos ser um espaço de referência para profissionais da escola no que tange ao trabalho com a criança público-alvo da Educação Especial. Essa referência deve ocorrer a partir de diversas possibilidades, como o diálogo constante entre os fazeres pedagógicos, as trocas de saberes em torno das crianças e as ações potencializadoras de inclusão junto à comunidade escolar.

A importância de se pensar o trabalho articulado, em que o AEE seja potencializador do desenvolvimento infantil e de professores mais seguros na ação junto às crianças público-alvo da Educação Especial, deve ser uma premissa nesse trabalho do AEE.

Muitas vezes, fazer dialogar o trabalho do AEE de contraturno com o trabalho realizado em sala de aula regular é o ponto mais vulnerável da prática edu-

cativa quando se pensa em organizar um trabalho com o intuito de uma prática mais ampla e inclusiva. Mas a criatividade inerente à prática pedagógica existente em meio à Educação Infantil possibilita pensarmos propostas em que seja possível conhecermos sobre as necessidades da criança e de seus professores.

O diálogo constante entre professor regente, professor de AEE e comunidade escolar em torno do desenvolvimento da criança e de possibilidade de fazeres dão vida a um processo de inclusão e fazem sair da sombra a sala de recursos multifuncionais, abrindo-a para a escola como um espaço de conhecimento e possibilidades não só para o desenvolvimento infantil, mas também para os profissionais da escola que necessitem de apoio e novos conhecimentos em torno de fazeres mais inclusivos.

Fechar a sala de recursos em um trabalho individual e solitário em torno da criança não auxilia na efetivação do processo de inclusão na escola. Salas de recursos fechadas em si minam o rico e necessário trabalho pedagógico junto à criança público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Oliveira (2007), “[...] as crianças e principalmente as crianças com deficiência foram historicamente pensadas como integrantes de um mundo que se desenvolve à parte do mundo adulto e das pessoas sem deficiência” (Oliveira, 2007, p. 44). Quando as práticas são focalizadas apenas em torno de um trabalho solitário dentro das paredes da sala de recursos, fortalecemos esse olhar de que o trabalho com a criança público-alvo da Educação Especial deve acontecer em ambientes específicos e diferenciados por se tratarem de crianças em uma condição de inferioridade aos olhos da sociedade.

Por isso, a urgente necessidade de ressignificar o potente trabalho do AEE em sala de recursos no contraturno como um trabalho que leva em consideração as subjetividades, mas não se efetiva a partir da deficiência e, sim, da constituição humana e social da criança pequena.

A potência do AEE em sala de recursos de uma escola de Ensino Fundamental

Ao direcionarmos os nossos olhares para uma sala de recursos multifuncionais de uma escola de Ensino Fundamental do município da Serra, apresentaremos reflexões em torno de uma realidade de uma escola polo que possui 5 escolas vinculadas para realizar o atendimento desses estudantes, sendo elas 3 CMEIS e 2 EMEFS.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno é uma estratégia essencial para promover a inclusão e atender às necessidades específicas de alunos público-alvo da Educação Especial. Essa abordagem busca complementar a educação regular, oferecendo suporte subjetivo no intuito de potencializar o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos estudantes.

No contraturno, os profissionais de Educação Especial têm a oportunidade de trabalhar de maneira mais individualizada, focando nas demandas específicas de cada aluno. Isso permite a aplicação de métodos e estratégias mais personalizados, adaptados às características e ritmos de aprendizado de cada estudante, contribuindo para o fortalecimento de suas habilidades e superação de desafios.

O AEE no contraturno não se limita a um reforço acadêmico. Ele abrange atividades que visam desenvolver habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e sociais, promovendo uma abordagem holística para o desenvolvimento do aluno. Essas atividades podem incluir o uso de recursos pedagógicos especializados, tecnologias assistivas, jogos educativos e práticas que estimulem a autonomia e a participação ativa na sociedade.

Além disso, o atendimento no contraturno também proporciona um espaço propício à interação social entre os alunos, criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A troca de experiências com colegas que enfrentam desafios semelhantes contribui para a construção de vínculos afetivos e para o fortalecimento do senso de pertencimento.

Ao adotar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, as instituições educacionais reforçam o compromisso com a diversidade e a inclusão, assegurando que cada aluno tenha acesso a oportunidades educacionais significativas e personalizadas, contribuindo para seu pleno desenvolvimento e inserção na sociedade.

É fundamental no processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais “acreditar” que a criança pode superar, sempre, seu estágio atual de desenvolvimento e de aprendizagem [...] bastando, para isso, que sejam criadas pela escola condições curriculares adequadas, num desenvolvimento coeso e responsável de toda a equipe escolar no processo de inclusão (Pires, 2006, p. 120).

O atendimento no AEE no contraturno é realizado de acordo com uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem do estudante para potencializar e contemplar as suas necessidades individuais. A professora especializada busca, através do Sistema de Gestão Escolar (SGE), os componentes curriculares da sua turma para elaborar um cronograma trimestral com conteúdos, metodologias, objetivos e atividades desenvolvidas no AEE.

Quando refletimos o AEE e sua articulação com o Ensino Fundamental II, o professor do Atendimento Educacional Especializado de contraturno enfrenta muitas dificuldades ao acessar o currículo da sala de aula do aluno. Uma dessas dificuldades é a atitude negativa por parte de muitos professores em relação à inclusão ou falta de compreensão deles sobre as práticas inclusivas, tornando-se, muitas vezes, obstáculos para a colaboração efetiva entre professores de AEE e professores da sala de aula regular.

O tempo e espaço limitados também se tornam uma dificuldade para a colaboração entre professores. O docente que atua no AEE geralmente possui um cronograma apertado e dificuldade para encontrar momentos adequados para discutir o currículo com os professores da sala de aula regular.

Levando em consideração que os atendimentos são no contraturno, a falta de interação direta com o professor da sala regular do aluno impede que o professor de AEE tenha acesso às atividades diárias do cronograma de aulas e das abordagens pedagógicas adotadas, dificultando o alinhamento das práticas.

Ressaltamos a importância da parceria das famílias em uma troca efetiva a partir das necessidades apresentadas pelos alunos em algumas disciplinas. Geralmente, os relatos das famílias são de angústia e desespero com notas abaixo da média nas avaliações e dificuldades na leitura e escrita.

Considerações finais

Procuramos abordar, neste capítulo, reflexões importantes a serem aprofundadas, pois as discussões não se findam nestas linhas. O artigo se propôs a jogar luz em uma proposta que vem se efetivando de forma muito isolada e que, para possibilitar uma prática inclusiva, precisa ser repensada.

Discutimos um pouco sobre as dificuldades que envolvem um trabalho de contraturno e ressaltamos a necessidade de que sejam pensadas políticas públicas na busca por tornar possível um trabalho que contemple tempos e espaços destinados a um fazer em equipe que proporcione uma inclusão efetiva.

Destacamos a ideia de que um trabalho em equipe (professores do ensino regular e professores de Educação Especial), de forma mais colaborativa, seja efetivado, pois só assim será possível planejar propostas condizentes com as necessidades de cada aluno em uma busca mais subjetiva de potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Um investimento na formação continuada dos professores é um ponto fundamental na construção de práticas mais inclusivas. É urgente o incentivo à busca de conhecimento para que o corpo docente da escola se sinta seguro nas ações com os alunos público-alvo da Educação Especial, não delegando apenas aos professores de Educação Especial o efetivo trabalho com esses alunos. Por fim, voltamos a fortalecer a ideia de que a sala de recurso seja sempre um mar aberto com “ondas” de trocas indo e vindo e nunca uma ilha fechada em si.

Referências

ANACHE, Alexandra Ayach; MARTINEZ, Albertina Mitjans. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles *et al.* **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; PMV; CDV; FACITEC, 2007.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 set. 2008a.

BRASIL. **Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz Pires. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos *et al.* (org.) **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Renata Imaculada de. **Inclusão na educação infantil: infância, formação de professores e mediação pedagógica na brincadeira da criança**. 2007. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Obras Completas. **Fundamentos de Defectologia**, tomo 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

11. Tecnologia Assistiva no contexto histórico-cultural: processo de ensino e aprendizagem

Fernanda Araújo Gomes Brito¹

Otília Martins de Magalhães²

Rosinéia Santos Riacho³

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.11

Resumo

O presente artigo resulta de reflexões originadas a partir dos estudos realizados no curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no ano de 2023. Tem como objetivo dialogar com as políticas de educação asseguradas pela Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e demais legislações brasileiras. O propósito das políticas de educação pensadas nas práticas de inclusão escolar é garantir a equalização no processo educacional, assim como a efetivação de

1 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação. Professora do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Pedro Canário/ES. E-mail: nandabrito_pc@outlook.

2 Mestra do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES; São Mateus, Espírito Santo; Brasil. Professora da rede municipal de Pedro Canário/ES. E-mail: tilamagalhaes@hotmail.com.br.

3 Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Pinheiros. Professora do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de Pedro Canário/ES. E-mail:neiariachon@hotmail.com.

metodologias, recursos, equipamentos e estratégias que venham ao encontro das especificidades de cada criança. Entendemos que uma escola acessível propiciará ao sujeito o desenvolvimento de suas potencialidades para além da deficiência. A partir das análises e reflexões dos textos que compuseram a revisão bibliográfica, compreendemos como os usos dos recursos de Tecnologia Assistiva são propositivos e contribuem com o processo de aprendizagem da criança. A metodologia adotada neste estudo consistiu em uma abordagem qualitativa, tendo a revisão bibliográfica como método. No que tange ao aporte teórico adotado, optamos pela perspectiva histórico-cultural, de Vigotski (2011), no campo da defectologia. Assim, foi possível identificar que os recursos de Tecnologia Assistiva são uma forma potente de contribuir para o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Contudo, é importante que utilizem adequadamente os recursos conforme suas necessidades.

Introdução

A constituição de uma educação inclusiva, muitas vezes, enfrenta desafios. A intenção deste estudo é promover um diálogo e mostrar a relevância das políticas entrelaçadas às práticas pedagógicas inclusivas, tal como o uso da Tecnologia Assistiva proposta ao aluno com deficiência como recurso para melhor acesso às práticas pedagógicas inclusivas. Oportuno enfatizar que o indivíduo só percebe impedimento de sua deficiência a partir do momento que encontra obstáculos ou barreiras segregadoras na sociedade.

Pautada nas reflexões e contribuições durante o processo formativo na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), buscamos compreender as questões embasadas nos documentos legais apresentados nas formações. Para isso, utilizamos a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/1996, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Buscamos também algumas contribuições em: Jesus e Vieira (2011), com foco nas políticas e práticas inclusivas no Ensino Fundamental; Kassar (2007), que traz indagações a respeito do que e de quem se fala nesse contexto; Cristofoleti (2004), nas relações sociais produzidas em sala de aula; Vigotski (2011), com as contribuições da teoria histórico-cultural; e Padilha (2007), focalizando as políticas e práticas da inclusão.

Para evidenciar a relevância da Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos público da Educação Especial, elegemos metodologicamente a abordagem qualitativa, tendo a revisão bibliográfica como método, com o propósito de investigar as questões específicas às legislações por uma trajetória embasada nos documentos legais e práticas inclusivas utilizadas no cotidiano escolar como possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência.

Desse modo, os pressupostos da perspectiva histórico-cultural desenvolvidos por Vigotski (2011) no campo da defectologia, ao enfatizarem o desenvolvimento da pessoa com deficiência, destacam que a deficiência gera impulso e possibilidades que precisam ser contempladas com recursos que não privilegiem a incapacidade. Nessa perspectiva, Vigotski (2011) declarou que não é o defeito⁴ o responsável pelo futuro do ser humano, mas quais possibilidades posso criar para exercer estímulos no desenvolvimento da criança.

É importante perceber como está elencada a concepção de direitos fundamentais dos indivíduos na Constituição Cidadã (1988), que rege todo o ordenamento jurídico brasileiro e traz como um dos seus objetivos elementares: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3, inc. IV). Como também define a Constituição Cidadã, no artigo 205, a educação é um direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Evidencia, no artigo 206, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206, inc. I) e “garantia de padrão de qualidade” (*ibidem*, inc. VI).

O aluno enquanto sujeito de direitos

Conforme supracitado, nosso estudo buscou compreender os direitos da criança com deficiência à luz de algumas legislações. Nessa seção, citamos como as referidas legislações contribuem com nosso trabalho. De forma

4 No início do século XX, Vigotski trabalhou com a ideia de defeito, mas no sentido das concepções e viés das possibilidades que o defeito pode trazer para a vida da pessoa e não como impossibilidade.

efetiva, temos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, de 1996, que preconiza a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2020, p. 9); a Constituição Federal (1988) que assegura, no artigo 205, a educação enquanto direito de todos, independentemente das suas particularidades; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que promove condições de igualdade às pessoas com deficiência e sua inclusão na sociedade.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, art. 2º: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade [...]” (Brasil, 2015, cap. I, art. 2). De igual modo, as legislações brasileiras trazem definições de deficiências com o intuito de assegurar a essas pessoas políticas públicas na perspectiva inclusiva; o compromisso de legitimar que todos os seres humanos são sujeitos de direitos e que precisa ser garantido um ensino pautado nas suas peculiaridades.

Kassar (2007) traz apontamentos importantes a esse respeito quando diz que o desafio que se apresenta está embasado numa escola que propicie qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, que abarque todos os alunos, sem paternalismo e com comprometimento. Nessa perspectiva, Kassar (2007) considera a educação uma política pública e, por esse viés, uma forma de articulação entre o Estado e a sociedade. Portanto, existe para assegurar melhores condições de vida da sociedade. Concordando com Kassar (2007), do mesmo modo, Padilha (2007) ressalta que:

Colocar todas as crianças juntas, em um mesmo lugar, em um mesmo tempo para aprender tudo não significa que todas aprenderão o que realmente precisam aprender. Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escola, sem ensino, sem aprendizagem e abandonados à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar dos bens culturais produzidos pela humanidade [...] (Padilha, 2007, p. 96).

É preciso compreender que a pessoa com deficiência deve ser atendida em suas especificidades, para que tenha sentimento de pertencimento ao espaço escolar, e saber que esse espaço precisa estar assegurado como local de transformação, autonomia e protagonismo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como garantia ao direito à educação escolar, enfatiza que é tarefa dos docentes assegurar esse direito com qualidade.

Citando ainda a LDB, que concede todo o capítulo V à Educação Especial, no artigo 58, ela está explicitada como a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2020, p. 41). Mencionando a LDB 9.394/96, em seu art. 59, inciso I, com o propósito de garantir aos discentes uma proposta eficaz no que concerne aos objetos de conhecimento e recursos, o documento nos informa que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, cap. V, art. 59, inc. I).

Considera-se que a escola enquanto espaço de mediação tem um longo caminho a percorrer para alcançar o que se pretende, ou seja, dar conta de uma aprendizagem bastante significativa para o discente, levando em conta sempre o meio histórico-social do sujeito e suas manifestações culturais.

Conforme mencionam Jesus e Vieira (2011), os entes federativos foram convocados a materializar essas diretrizes legais em políticas públicas educacionais, visando à garantia do direito de esses alunos estudarem. A esse respeito, as autoras afirmam que “[...] as marcas de sua diferença não poderiam impossibilitá-los de assumir a identidade de alunos [...]” (Jesus; Vieira, 2011, p. 98).

Percebe-se que os documentos oficiais, o tempo todo, sinalizam para uma educação pautada em compreender os alunos enquanto sujeitos de direitos, principalmente quando o aluno depende de outros caminhos para apreender seus conhecimentos. Ainda segundo Jesus e Vieira (2011), “[...] novos direcionamentos vêm sendo dados para a escolarização desses alunos, que se materializará nas salas de aulas das escolas de ensino comum [...]” (*ibid.*, p. 99).

Nesses movimentos de avanços e retrocessos com as políticas e práticas pedagógicas inclusivas, indagamos a respeito das questões inerentes às diretrizes curriculares padronizadas para mensurar os resultados que norteiam os programas educacionais: como pensar em pacotes educacionais com provas de larga escala que não contemplem os alunos com deficiência? Como pensar em um currículo comum a todos, de forma linear, com grades curriculares hermeticamente fechadas? Ao pensar nessas questões, percebe-se um distanciamento dos discursos para as práticas pedagógicas. Como todas as políticas educacionais, sempre há os entraves para garantir o direito universal à educação pública de qualidade.

Embora muito se tenha avançado, Padilha (1997), referindo-se a esse posicionamento, destaca que, “apesar da mobilidade e fragilidade de fundamentos teóricos, é grande o poder das instituições existentes para avaliar, julgar e decidir sobre a vida escolar das crianças” (Padilha, 1997, p. 11). Os recursos humanos e pedagógicos foram insuficientes para mediar tal situação. Corroborando Padilha (1997), Jesus e Vieira (2011) apontam que:

Cientes de que a constituição dessas propostas será efetivada em uma sociedade fundamentada em princípios excludentes, procuramos, também, criar novas linhas de pensamento e de ação pela via de diálogos reflexivos-críticos entre gestores educacionais, pedagogos, professores, profissionais em atuação em instituições especializadas para promoção de possíveis encaminhamentos gerados por essa dinâmica social que exclui, segrega e faz a negação de direitos [...] (Jesus; Vieira, 2011, p. 100).

Evidenciamos uma divergência entre as políticas educacionais e as práticas inclusivas. Se, por um lado, temos a política que concebe direitos, inclusive considerando que o maior propósito da Educação é o de efetivar o aluno como sujeito de direitos, por outro, há uma lacuna no desenvolvimento de práticas efetivas que assegurem os direitos de aprendizagem. Segundo Vigotski (2011),

[...] toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais [...] quando surge diante de nós uma criança que se afasta do tipo humano normal, com o agravante de uma deficiência na organização psicofi-

siológica [...] a convergência dá lugar a uma profunda divergência [...] (Vigotski, 2011, p. 867).

Percebemos uma desigualdade nas formas de mediar as práticas. A escola revela-se distante de uma aprendizagem inclusiva e os discursos contradizem as práticas docentes. A condução da formação continuada, por meio do curso de Aperfeiçoamento Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, possibilitou um aprofundamento dos estudos para significar a Educação Especial. Os profissionais levaram suas contribuições de forma potente e transformadora. As relações dialógicas foram fortalecidas pelos saberes dos mediadores entrelaçadas à participação dos cursistas.

Para tanto, encontramos nessa trajetória muitas possibilidades de ressignificar o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, sendo que o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva se constitui como um dos caminhos para o desenvolvimento da pessoa, potencializando, assim, seu processo de aprendizagem. Corroborando esses apontamentos, Vigotski (2011) destaca que:

[...] o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vigotski, 2011, p. 868).

Desse modo, o que, de fato, produz sentido para o estudante é a possibilidade de se desenvolver por meio da história e da cultura. Segundo Cristofoleti (2004), “a mediação do outro pode tanto favorecer os pedidos de ajuda - na dificuldade eu recorro ao outro -, como favorecer também o reconhecimento de pertença a um determinado grupo [...]” (Cristofoleti, 2004, p. 107). Ou seja, para o aluno, o ensino terá significado por meio de uma mediação pedagógica fortalecida em práticas relevantes, na relação com o professor e entre colegas de sala, na participação e, principalmente, se forem utilizados recursos pedagógicos, equipamentos e metodologias de acordo com a necessidade dele, de modo a desenvolver sua autonomia, protagonismo e qualidade de vida.

Cristofoleti (2004) aponta que:

[...] Como alunos todos pertencem a uma mesma classe, são de uma mesma professora, são colegas. Se o grupo maior é inclusivo, essa inclusão não deixa de lado as diferenças internas em termos de desempenho escolar, de disciplina, de índices de pertença social tais como o material escolar, o vestuário, a etnia etc [...] (Cristofoleti, 2004, p. 107).

O mais importante a considerar é que a escola se torna um ambiente mais assertivo para docentes e discentes. Para tanto, é imprescindível reafirmar sempre que os alunos são sujeitos de direitos, para além de discursos oficiais. Sabe-se, portanto, que esses espaços são amplos, desafiadores e dependem do comprometimento do docente para desenvolver metodologias que proporcionem ao aluno se reconhecer como parte do processo para alcançar os objetivos propostos.

O uso da Tecnologia Assistiva como possibilidade

Os usos dos recursos de Tecnologia Assistiva surgem como possibilidades para desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência através das práticas pedagógicas dos docentes. Apresenta-se como caminho alternativo, tendo o docente como mediador dos conhecimentos de que o aluno precisa apropriar-se.

Oliveira (1993) destaca que as questões referentes à mediação trazem contribuições no processo de ensino-aprendizagem do sujeito, de modo que:

[...] a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico, são o professor e as demais crianças – é fundamental para promoção do desenvolvimento do indivíduo (Oliveira, 1993, p. 62).

Nesse sentido, é importante pensar em quais metodologias são capazes de envolver todos os alunos, levando em consideração suas dificuldades. Ao repensar as práticas pedagógicas inclusivas, os docentes precisam planejá-las de modo que as mesmas possibilitem o envolvimento de cada aluno, ainda que seja de maneiras diferentes. Assim, para cada momento histórico, buscam-se metodologias mais avançadas como possibilidade de aprendizagem das crianças com deficiência.

A Tecnologia Assistiva é dividida em categorias de acordo com a sua funcionalidade e natureza. São produtos tecnológicos, mas também englobam metodologias, ações, recursos pedagógicos, práticas que promovam a inclusão. Sendo assim, revelam-se desde a utilização da madeira como subsistência até os avanços tecnológicos (celulares, notebooks, OrCam MyEye,⁵ computadores, quadros digitais, braille, libras, rampas de acesso, elevador, materiais, pranchas de comunicação, dispositivos de voz, softwares, mouses adaptados, sistema de controle de ambientes, órteses e próteses, auxílios de mobilidades, pisos táteis, utensílios e tantos outros recursos) para atender às necessidades da sociedade contemporânea.

O termo Tecnologia Assistiva foi aprovado como sendo a nomenclatura mais adequada para compor documentos, pesquisas e referenciais teóricos brasileiros (Brasil, 2007). Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), órgão da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Tecnologia Assistiva é:

[...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007).

Dessa forma, a Tecnologia Assistiva vem como possibilidade de facilitar a execução de tarefas cotidianas, com o propósito de propiciar uma educação mais humanizada e primordialmente na qualidade do ensino-aprendizagem. Segundo Vigotski (2011), “a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto [...]” (Vigotski, 2011, p. 864).

No plano da Educação, não basta defender políticas universalistas, mas considerar os grupos segregados. Nesse contexto, a Política Nacional de

5 O OrCam MyEye 2 é o dispositivo de Tecnologia Assistiva vestível mais avançado do mundo para pessoas com deficiência visual ou com dificuldade de leitura, que permite a crianças, adultos e idosos lerem textos impressos ou digitais, de perto ou de longe, em duas línguas: português ou inglês, em diversas velocidades.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem o propósito de reforçar as garantias de direitos enquanto movimento social expressivo no Brasil, assegurando ao aluno com deficiência inclusão no ensino regular. Portanto, tem como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (Brasil, 2008).

A propósito, Sartoreto e Bersch (2010) enfatizam que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta uma nova visão da teoria e prática da Educação Especial, porém, para exercer suas funções conforme os preceitos dessa nova orientação, o professor se inclina para o saber do aluno. Para isso, o docente precisa interagir com toda a equipe pedagógica para desenvolver as habilidades de observação e, assim, identificar os possíveis impedimentos do aluno para participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. A escola precisa assumir esse compromisso junto ao aluno com deficiência. Será necessário ocupar um espaço plural de garantia de direitos, no qual todos os sujeitos, sem distinções de condições de aprendizagens, sejam assistidos em suas singularidades.

Considerações finais

Entende-se que há necessidade de dar prosseguimento às discussões das políticas e práticas inclusivas nas escolas iniciadas no período de formação na UFES. Certamente, será um debate incansável até que as vozes sejam ecoadas e validadas, com o propósito de impulsionar o desenvolvimento do sistema educacional com equidade. Durante a formação, os diálogos foram bem explícitos e potentes em relação aos direitos à aprendizagem de forma inclusiva e à luta pelos direitos do outro para que se cumpra o que a legislação prevê quanto à garantia de acesso, permanência e qualidade da educação.

Nesse sentido, há um caminho longo a ser percorrido para que a Educação seja concebida como direito de todas as pessoas. O nosso compromisso deve estar pautado em garantir ao aluno o direito a uma inclusão plena, pois as barreiras, na maioria das vezes, não estão no indivíduo, mas no currículo e na forma de mediar as propostas pedagógicas. Assim, deve-se diminuir a invisibilidade

das pessoas com deficiência na sociedade. Em sua definição, Padilha (2007), apoiada nesse entendimento, afirma que “[...] se corre o risco de banalizar e simplificar necessidades fundamentais do ser humano, em cada época e em determinados espaços, por determinadas condições” (Padilha, 2007, p. 96).

Devemos considerar que o ensino-aprendizagem nos desafia constantemente. Ao falar em compensação, é relevante explicitarmos o ganho que tivemos ao sair da nossa cidade Pedro Canário numa trajetória mensal para compreendermos melhor a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como direito, histórico da política nacional, práticas pedagógicas, legislações, atendimento educacional especializado, avaliação, dentre outras temáticas inerentes à Educação Especial. Momentos assim colaboram para uma replicação nos municípios, contribuem para transformação e aprendizagem dos docentes bem como mudança de posturas na interação com os alunos público da Educação Especial. Temos que dar prosseguimento a uma história de lutas e conquistas neste momento. Afinal, este é o nosso momento histórico-cultural.

Ademais, consideremos que o nosso compromisso é com a geração presente para que não se comprometa o direito à Educação da geração futura. Desse modo, a escola deve atuar não apenas no aspecto cognitivo, por meio das práticas pedagógicas, mas fazer com que as propostas tenham significado e impacto no processo de reconhecimento dos alunos, na perspectiva histórico-cultural, como indivíduos capazes de dialogar com as mesmas ferramentas dos demais colegas da turma.

Para que o estudante com deficiência possa se desenvolver com autonomia, é preciso empreender meios que favoreçam essa aprendizagem, principalmente na utilização de recursos especiais no ambiente escolar. Para tanto, o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva na atualidade está associado ao conceito de caminhos alternativos e à necessidade de desenvolvimento das potencialidades do estudante. Assim, surge como possibilidade de minimizar os efeitos da deficiência, portanto, favorecer a execução das tarefas escolares através dos recursos de Tecnologia Assistiva como meio de garantir um ensino equitativo.

Esse processo mostra que, no campo das possibilidades, está a oportunidade de romper estereótipos e abrir novos caminhos nos quais prevaleça a equidade. Até aqui, constatamos que é necessário dar prosseguimento ao trabalho com foco na formação continuada, de forma que promova o engajamento de todos os profissionais da educação escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab.htm. Acesso em: 09 set. de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CRISTOFOLETI, R. de C. **O que se sabe, o que se aprende, o que se ensina...** Uma leitura das relações de ensino cotidianas a partir dos lugares sociais ocupados por seus protagonistas. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2004.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41. p. 95-108, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/44xbfXMJMF5S54Prhp-zgM7Q/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

KASSAR, M. M. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de Histórias ao Contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. 4. ed. São Paulo: Plexus, 1997.

PADILHA, A.M.L. **Políticas e práticas da educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2007.

REUNIÃO DO COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS – CAT, 6., 2007, Brasília. **Atas [...]**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2007, 4 p. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: out. 2023.

SARTORETO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 04, p. 861-870, abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN>. Acesso em: 4 nov. 2023.

12. Práticas pedagógicas inclusivas e o Atendimento Educacional Especializado

Denise Meyrelles de Jesus¹

Barbara Santana dos Santos de Santana²

Núbia Rosetti do Nascimento Gomes³

Victória Vaz Rodrigues⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.12

Considerações iniciais

Este texto⁵ se constitui pela via das problematizações recentes que o grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” (CNPq-Ufes)⁶ vem fazendo, perguntando-se sobre a questão das ações pedagógicas no contexto da escola; pensando essas ações, como ficam as questões das práticas pedagógicas

1 Professora titular do Departamento de Educação Política e Sociedade, CE-Ufes, PPGE-UFES.

2 Mestranda em Educação, PPGE-Ufes.

3 Pós-doutoranda em Educação, PPGE-Ufes.

4 Graduanda em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica, CE-Ufes.

5 Parte deste texto foi submetido ao I Seminário estadual de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva do Espírito Santo, realizado no SESC Aracruz, em novembro de 2023. As discussões do seminário foram em torno de Políticas Educacionais Inclusivas para mitigação das desigualdades na Educação Básica.

6 Grupo que as autoras compõem.

inclusivas e como essas se articulam ao Atendimento Educacional Especializado, sobretudo no cenário capixaba.

Sabemos que a escolarização de estudantes que também são público da Educação Especial tem desafiado a escola comum a ressignificar as práticas pedagógicas, as formas avaliativas e os espaços-tempos de formação, de modo a garantir o direito à educação. A partir disso e ancoradas pedagogicamente no teórico que nos ajuda a tensionar acerca da educabilidade de todos, Philippe Meirieu (2002, 2005), dentre outros pesquisadores da Educação e Educação Especial, tais movimentos constituem a pauta de nossas discussões no artigo em tela.

Desenvolvimento

O primeiro elemento que gostaríamos de articular é que estamos falando de um movimento nacional, de um movimento estadual, de um movimento de diferentes municípios do Espírito Santo na direção de uma escola comum para todos, em uma perspectiva inclusiva. Tal movimento tem sido acompanhado, por vários anos, pela via de estudos na/da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Assim, temos uma construção de pesquisas sobre a temática, perguntando-nos: como garantir educação de qualidade para todos? Então, essa é a meta quando nós falamos de Atendimento Educacional Especializado e trabalho colaborativo. Este texto fará diferentes movimentos em busca de responder tal questão, que sabemos ser complexa.

Começamos evidenciando a questão do direito social de todos à educação. Tentamos reiterar que continuamos na perspectiva da educação inclusiva, conforme pensada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Gostaríamos de lembrar que, mesmo tendo sofrido tentativas de mudança, faz-se necessário que não percamos de vista os princípios orientadores da política nacional.

São os princípios de 2008 pelos quais continuamos lutando, inclusive enfrentando, se necessário, movimentos que tentam, de forma dissimulada, trazer outros direcionamentos. Nesse sentido, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme pensada em 2008, que se assume como eixo condutor da escolarização de todos, no espaço da escola comum, com os apoios necessários à singularidade de cada estudante. Nessa direção, faremos muitas organizações nacionais, estaduais e locais para dar conta daquele movimento nacional.

A questão do direito à educação das pessoas público da Educação Especial é trazida por Cury (2010), que nos ajuda a pensar sobre a temática quando nos diz que a educação é um direito social fundante da cidadania. Para Cury (2010), a Constituição Federal de 1988 representou:

[...] um avanço significativo em matéria educacional estabelecendo, desde logo, a educação como um direito social - fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações, ou seja, sem educação, não há como contemplar uma cidadania ativa e participativa (Cury, 2010, p. 131).

Sem educação, não há como contemplar uma cidadania ativa e participativa para todos. Neste texto, assumimos a discussão em torno dos alunos público da Educação Especial, no entanto não vamos esquecer que, neste país, nós temos que significar a ideia de que todos devem estar incluídos. Então, falamos de questões de gênero, de questões étnico-raciais, de um público LGBTQIAPN+, de minorias linguísticas, de povos originários, do campo, conforme preconizado em vários documentos orientadores internacionais e nacionais.

Quando pensamos a educação de todos – e, neste momento, sinalizando para o público da Educação Especial, ou seja, pessoas com deficiência, pessoas com altas habilidades, superdotação e pessoas com transtornos globais do desenvolvimento –, é importante que não percamos de vista a quem estamos nos referindo. Carece lembrar que os primeiros anos da Política (2008) foram fundamentais para o movimento da Educação Especial que pensamos hoje, pelas normativas, pela construção de uma Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino.

Hass, Silva e Ferraro (2017) argumentam que, em âmbito nacional, a década compreendida entre 2000 e 2010 se configurou como importante para a área da Educação Especial, tendo em vista as orientações políticas e normativas implementadas, as quais caracterizam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

E o que é, então, educação inclusiva? Por educação inclusiva, entende-se um processo de escolarização de todos os estudantes nos estabelecimentos do ensino comum regular. Dizemos ainda da adequação do sistema e da escola que receberam a matrícula dessa população; argumentamos por uma escola que se transforma e é isso que temos tentado nacionalmente realizar desde o final dos anos 90 até o momento presente, visando analisar as possibilidades de garantir uma educação de qualidade para todos.

Nesse sentido, a Política Nacional de 2008 é seguida por outras legislações e normativas. Destacam-se, em 2009, a Resolução 4, que institui diretrizes para o atendimento educacional especializado; em 2011, a publicação do Decreto nº 7611, que estabelece diretrizes para a educação das pessoas público da Educação Especial; e, em 2015, da Lei Brasileira de Inclusão. Nos dias atuais, busca-se garantir os movimentos de manutenção na perspectiva inclusiva, sendo meta a inclusão escolar compreendida como abertura da escola para todos atrelada ao direito à educação, na igualdade e na diferença, como nos convoca Meirieu (2002, 2005).

No segundo eixo deste texto, vamos argumentar que, para garantir acesso, permanência e conhecimento, o elemento articulador dessa tríade é o currículo escolar. Reiteramos que o currículo que vai garantir para nós inclusão na escola. Os estudantes, de qualquer grupo ou com qualquer condição, vão à escola para aprender. cremos que, mais do que nunca, precisamos reiterar este princípio orientador de uma perspectiva inclusiva: alunos vão para a escola para aprender, tenham que condição tiverem. É essa a função pública da escola na República (Meirieu, 2002). E nós, professores de Educação Especial, gestores, professores de sala de aula comum, enfim, todos e todas temos uma função: garantir o conhecimento pela via do currículo. E, aí, temos que pensar em alguns elementos.

Temos que superar a ideia de que o currículo está pronto. O currículo está em construção todo dia na nossa sala de aula. Cotidianamente, no nosso saber-fazer, o currículo está sendo construído e há questões a serem nele problematizadas. Quando pensamos a escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial, também precisamos superar a noção de que o currículo precisa ser adequado, adaptado. Quando falamos em adequar, adaptar, de modo geral, estamos falando de um currículo mais empobrecido, um currículo sem conteúdo.

Então, quando pensamos o currículo, a primeira ideia é que ele não está pronto e a segunda ideia, nós não temos que adequá-lo ou adaptá-lo. Nós temos que criar situações de mediação para que todos os alunos possam ir se apropriando do conhecimento curricular (Vieira, 2012). É essa talvez a maior tarefa. Não a única, mas a maior tarefa do professor de Educação Especial. Lembrando também que necessitamos nos renomear. Nós não somos professores de colaborativo, nós não somos professores de “AEE”, nós não somos professores de sala de recursos multifuncionais. Nós somos professores de

Educação Especial, como é o professor de Geografia, de Ciências, entre outros. Então, essa é uma tarefa importante para nós. Vamos nos resignificar: professora/professor de Educação Especial. Precisamos tentar renomear também o que chamamos de Atendimento Educacional Especializado.

Continuando a discussão sobre o currículo, vamos argumentar que o currículo não é instrumento inocente (Silva, 2014). O currículo produz identidades; produz identidades particulares, significados; constrói sentidos. O currículo, nas palavras de Silva (2014), passa a ser visto como um elemento que “[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui [...]” (Silva, 2014, p. 196).

Então, quando olhamos um currículo com essa força, nós pensamos: como é que lidamos com esse currículo com alunos público da Educação Especial? Acreditamos que esse é o nosso desafio em construção. Nada acabado: nem nós, nem o currículo, nem os estudantes. Então, é um processo de construção aquilo que nós trabalhamos no contexto da escola.

Assim sendo, precisamos nos perguntar: como é que poderemos fazer currículos mais abertos em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Essa é uma pergunta séria. Nós precisamos, no coletivo, rever a BNCC, que trabalha com a ideia de competências. Como compor currículos mais abertos? Como garantir acesso ao conhecimento em tempos de avaliação de larga escala? Como também resignificar avaliações de larga escala? Será que nossas crianças foram para a escola para serem avaliadas por testes quinzenais associados a “pacotes educacionais”? É necessário ter clareza sobre a complexidade dessas questões.

Precisamos nos debruçar sobre alguns pontos que afetam a área de Educação Especial. Repensar o Atendimento Educacional Especializado para além da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um dos elementos fundantes para essa modalidade de ensino. Destacamos ainda a necessidade de colocar o Atendimento Educacional Especializado como complementar ou suplementar. Esse não substitui o currículo escolar.

Há necessidade de sairmos de práticas solitárias para práticas solidárias e avançar na composição de práticas pedagógicas que permitam que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento. Parece-nos que temos ainda um longo caminho na garantia dos princípios de acesso, permanência, aprendizagem e conhecimento. Avaliamos que nas escolas públicas de ensino comum,

temos feito um grande esforço e o estado do Espírito Santo, tem garantido sim, um caminho nessa direção. No entanto, cabe destacar que não chegamos lá, visto dizermos de processo, de incompletude e incertezas (Meirieu, 2002, 2005). Sempre haverá um novo desafio, um outro caminho, um outro caso. Gostaríamos de reconhecer as tentativas, as lutas políticas que temos observado no Espírito Santo, pela via dos estudos locais realizados pelo Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte.

Trabalhamos ao longo de 2023, na Ufes, com um curso de aperfeiçoamento⁷ em Educação Especial, realizado presencialmente e isso é importante. Não se faz formação somente a distância, embora seja um recurso possível em vários momentos. Mas não se faz somente formação continuada, muito menos formação inicial a distância. Então, nós temos muito contato com os profissionais da educação e temos visto muitos esforços. Temos caminhos a serem trilhados, mas o Espírito Santo vem fazendo movimentos interessantes. Sinalizamos que temos que ter muito cuidado para não retroceder. Chamamos atenção para o momento nacional extremamente frágil para a área da Educação Especial.

Outro eixo de discussão necessário: ressignificar práticas pedagógicas. Compreendemos a potência da escola inclusiva para todos os alunos, independente das condições que os atravessam. No coletivo, as relações e as experiências vividas são ricas e possibilitam aos envolvidos a aprendizagem e desenvolvimento. Essa vivência social é fundamental para que todo aluno se constitua também como um ser social e seja reconhecido como capaz de aprender (Vasques, 2010).

E isso implica uma outra aposta: na nossa capacidade de ensinar, porque concordando com Vygotsky, mas também com outros autores, o bom professor é aquele que ensina (Meirieu, 2005). Não vamos perder isso de vista. A nossa tarefa é, sim, ensinar. E ensinar o quê? O currículo da escola, que, sim, merece mudanças, mas merece mudança para todos, não só para os alunos público da Educação Especial. Então, vamos pensar a escola como o espaço de educabilidade de todos os alunos e vamos pensar que as práticas pedagógicas, as nossas ações de mediação vão nos ajudar a trabalhar com os estudantes na tentativa de acessar o conhecimento.

7 Curso de Aperfeiçoamento *Educação Especial na perspectiva da inclusão a escola comum*, ofertado pelo Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Concordamos com Meirieu (2002) quando ele diz que o processo de aprendizagem do aluno é tomado como um objetivo a ser alcançado, e o caminho percorrido é cheio de incertezas, de lutas, de resistência, de avanços e apostas mútuas de ensino e de aprendizagem. Então, Meirieu nos convida a ser esses professores mediadores das ações no contexto da escola. E há que se trabalhar com a perspectiva positiva nos processos de ensino e aprendizagem, evocando possibilidades de que professores podem ensinar e alunos podem aprender e que tal movimento se constitui na função pública da escola, mesmo que encontremos na escola muitas tensões e muitos desafios.

Vamos trazer um exemplo: um desafio com que temos convivido cotidianamente e sobre o qual temos feito muitas perguntas. Uma criança de 6 anos, em 2020, tempos de pandemia, processo de alfabetização; em 2021, um ir e vir na escola; em 2022, a criança está no 3º ano, mas ela não está alfabetizada. Se essa criança apresenta uma deficiência intelectual, se faz parte do grupo de TEA,⁸ se tem uma deficiência visual, se é uma criança surda, se tem deficiência física, se tem outras condições. E agora? Isso é uma tensão, isso é um desafio. E como é que nós, diante desses desafios, pensamos uma organização de saberes que temos chamado de uma ecologia de saberes (Santos, 2007), para criar alternativas que garantam a aprendizagem? Acreditamos que esse é um desafio para nós, mas não é um desafio só para a criança público da Educação Especial.

Também é um desafio para o menino que estava no sexto ano, fez o sexto, o sétimo, o oitavo, entra no nono e ainda não tem os conhecimentos de matemática que deveria ter, ou de história, ou de física, ou de química, de ciências, de língua portuguesa, de língua estrangeira, de artes. Pulou muita coisa da educação física. É um desafio, e nós precisamos assumir de frente os desafios. No entanto, sempre pensando que, no caso específico do aluno público da Educação Especial, várias significações precisam ser repensadas, precisam de ser materializadas; dentre elas, chamamos atenção para a necessidade de ressignificar aquilo que nós temos chamado de Atendimento Educacional Especializado (Baptista, 2011, 2013).

Cabe destacar que uma análise geral dos anos iniciais da PNEEPEI (2008) trouxe avanços que precisam ser evidenciados:

8 Transtorno do Espectro Autista.

- Crescimento no campo da matrícula dos alunos nas escolas comuns;
- Produção de normativas que sustentam os processos de escolarização dos alunos, tanto em âmbito nacional quanto local;
- Composição de muitas políticas: contratação de profissionais, instalação de salas de recursos multifuncionais, aquisição/produção de materiais pedagógicos, acessibilidade a alguns prédios escolares, transporte adaptado, dentre outros;
- Formação é assumida como um dos pilares da constituição de escolas mais inclusivas;
- Oferta do Atendimento Educacional Especializado para atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos;
- Colaboração entre diferentes profissionais, tendo em vista as práticas pedagógicas.

Para dialogar com os avanços e desafios, é preciso retomar um pouco a historicidade recente sobre o Atendimento Educacional Especializado. Em 2008, com a promulgação da PNEEPEI, tivemos um movimento no sentido de formação de professores. Lembrando que estávamos precisando formar professores no país inteiro e que uma das alternativas era assumir a EAD como o modo de formação. Assim, tivemos uma formação nacional na área da Educação Especial, considerando a Resolução nº 4 no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado. Naquele momento histórico, o Atendimento Educacional Especializado recebeu ali uma significação de que se tratava de ação pedagógica que deveria se dar na sala de recursos multifuncionais, no contraturno de estudo do aluno.

Lembramos que tínhamos uma política de salas de recursos multinacionais para o país. Parece-nos que esse direcionamento de 2009 termina sendo entendido e simplificado como a mais importante atividade a ser praticada como parte da escolarização do aluno público da Educação Especial, acontecendo na sala de recursos multifuncionais e no contraturno. Começamos a viver vários desafios: o aluno frequenta o contraturno, mas a família não tem como trazê-lo, não há transporte; a escola é uma escola do campo que funciona pela manhã, mas não tem contraturno à tarde, refeições na escola. Como é que nós vamos solucionar essas tensões?

Talvez tenhamos feito uma má escolha – o aluno termina por ser retirado da sala de aula no horário da aula. Ou nós fizemos uma escolha de dizer: o aluno público da Educação Especial vai ter Atendimento Educacional Especializado nos Centros Educacionais Especializados, que, no Espírito Santo, são, predominantemente, as Apaes e Pestalozzi. Outra alternativa foi o trabalho colaborativo no turno. Os três formatos continuam vigentes no estado do Espírito Santo e no país, na grande maioria dos estados. O que é que precisamos fazer neste momento da história da Educação Especial? Nós precisamos ressignificar o sentido de Atendimento Educacional Especializado.

Cláudio Baptista nos falava, desde 2011, sobre o trabalho do professor de Educação Especial, ou seja, nosso trabalho não deve ser aquele exclusivo de atendimento em SRM por meio do domínio de técnicas, instrumentos e linguagens específicas. O que esperamos, então, do profissional responsável pela Educação Especial? Baptista (2011, 2013) sugere que atuemos em diferentes frentes. E que se atue na assessoria e colaboração, formação dos colegas, como segundo docente em uma mesma sala, e no acompanhamento de famílias como possível interlocutor com equipes externas à escola.

Destacamos, nesse caso, as articulações, principalmente com as áreas da saúde e assistência social, ou seja, com equipes que desenvolvem atendimentos dirigidos ao aluno com deficiência. Isso não significa, em hipótese alguma, que nós estejamos dizendo que o professor de Educação Especial deva abrir mão do seu lugar para que profissionais outros estejam no contexto da escola. Significa dizer que é nossa tarefa essa interlocução, considerando e valorizando conhecimento de diferentes áreas como possibilidade de suporte ao nosso saber-fazer e à nossa atuação pedagógica.

Para o profissional da educação, isso implica responsabilidades. Nesse movimento, nós vamos encontrar o desenvolvimento de ações colaborativas entre os professores de sala de aula comum e professores de Educação Especial e isso pode desencadear ricas oportunidades de mediação pedagógica possibilitando aprendizagem. Então, sim, nós estamos defendendo a ideia de que as ações colaborativas são fundamentais no processo de ensinar e aprender. O professor de Educação Especial tem muito para colaborar com um “bom professor” da sala de aula comum, e isso é extremamente necessário se acreditamos que o aluno público da Educação Especial pode ter o currículo escolar mediado e que poderá aprender.

Por outro lado, algumas redes têm trabalhado com a ideia de bidocência, dando o exemplo de Nova Venécia-ES, que já trabalhou com essa perspectiva que é o encontro de dois professores no movimento solidário de conjugar ações pedagógicas no contexto da sala de aula. Ao analisarmos a possibilidade da bidocência, não estamos falando que todos os grupos, todos os alunos público da Educação Especial demandam dois docentes em sala de aula. Tentamos evidenciar que, em alguns casos, a bidocência, ação conjunta na sala, pode ser uma alternativa. Diríamos que a grande maioria não tem essa demanda, mas alguns têm, sim, e precisamos assumir essa possibilidade.

Então, a ideia de colaboração pode ter diferentes significações: colaborar é, sim, trabalhar com formações coletivas no contexto da escola ou da região. Então, nós podemos fazer formações coletivas nas escolas, no município em conjunto, em municípios próximos, estado e outras organizações. E isso já foi feito. Então, estamos falando que professores de Educação Especial de uma região podem trabalhar com formações e isso é colaboração. Nós podemos fazer assessoria e acompanhamento a professores, pedagogos e gestores de uma determinada escola.

O que se coloca como extremamente fundamental na nossa função é o planejamento colaborativo: professores de Educação Especial e os professores de sala de aula comum pensando mediações conjuntas, dialogando sobre os modos de mediar o conhecimento. Podemos discutir, por exemplo, as questões climáticas com todos os alunos. Como podemos fazer com que todos os alunos entendam o que estamos vivendo de chuva e calor no país? Isso é conhecimento socialmente referenciado e é para todos.

Então, não importa se o aluno é público da Educação Especial. Nós precisamos de um planejamento colaborativo de forma a possibilitar o conhecimento. E, nessa discussão, tem um papel extremamente importante o pedagogo, ou seja, a coordenação pedagógica da escola. Esse é um trabalho colaborativo, é um trabalho de planejamento. Sem planejamento, não há educação. Vamos planejar, organizar, definir aspectos a serem pensados como parte da política local (Borges, 2014; Breciane, 2014).

Necessitamos de profissionais que atuem 40 horas em uma mesma escola, tanto professores de Educação Especial quanto demais docentes. Reiteramos a necessidade de tempo para o planejamento. Como planejaremos com o professor se ele não tem tempo de planejamento? Então, estamos num momento de provocar mudanças. Estamos falando de escola de tempo integral para todos.

Nessa direção, estamos dizendo da luta política. Esse pode ser um movimento das Conaes estaduais, por exemplo, levando essa pauta nacionalmente. Nós precisamos trabalhar numa única escola, nós precisamos trabalhar numa única rede para que possamos fazer planejamento colaborativo, formação continuada, apoiar o estudante, dentre tantas outras frentes de trabalho. Como é que se poderia planejar com o professor de Ciências se ele dá aulas pela manhã e o professor de Educação Especial trabalha à tarde? Isso é extremamente complexo. Como poderemos atuar somente na SRM se o currículo é vivido na sala de aula? Essas são questões que nós precisamos enfrentar e nos desafiam.

Outro aspecto de nossas ações que merece especial destaque é o acompanhamento de familiares. Se quisermos que a Educação Especial realmente se concretize em uma perspectiva inclusiva, precisamos apoiar as famílias e não o contrário. Não é a família que nos acolhe; somos nós que apoiamos a família (Célio Sobrinho, 2009). Essa questão ainda se constitui em um desafio.

Para além de professores de Educação Especial, precisamos formar outras pessoas que nos apoiam. Precisamos de intérpretes, tradutores e professores bilíngues; de assistentes ou cuidadores para garantir alimentação, higienização e locomoção. Não percamos de vista que as ações pedagógicas são responsabilidade docente. A garantia da mediação e da apropriação do conhecimento é nossa, é pedagógica. E isso exige que estejamos em momentos de formação como forma de estar na profissão. Os momentos formativos tanto poderão se constituir em um grande evento quanto no contexto da nossa escola, em formação em serviço, além da pós-graduação *lato e stricto sensu*, para sermos realmente os professores de *stricto sensu* que nós desejamos/precisamos ser.

Nessa perspectiva, precisamos ressignificar a sala de recursos multifuncionais como espaço-tempo do contraturno para trabalhar as especificidades dos alunos; entre essas: conteúdos específicos que exigem acompanhamento individual; conceitos que demandam aprofundamento para além do espaço-tempo da sala de aula; investimento em aprendizagens específicas, tais como linguagens e códigos; apropriação de conhecimentos requisitos para o avanço do conhecimento. Tudo isso garantida a articulação entre o trabalho na SRM e o currículo da sala de aula comum.

Outro eixo que merece esforço pedagógico é a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). Essa ferramenta educacional consiste no conjunto de ações pedagógicas planejadas para alunos específicos tendo em vista a apropriação do conhecimento no contexto da escola.

O PEI deve ser planejado, no coletivo, pelos professores da sala de aula comum, professor de Educação Especial e pela gestão pedagógica da escola. Dentre suas características principais, estão objetivos claros a serem alcançados e práticas pedagógicas viabilizadoras dos aprendizados; incluir os recursos pedagógicos necessários; definir articulações com o currículo da turma do aluno. Deve ser planejado para períodos mais curtos, como bimestres ou trimestres, passíveis de avaliação de acompanhamento constantes.

Cumpra-se destacar que o PEI apresenta diferentes nomeações em diferentes locais, tais como: Plano Educacional Especializado, Projeto Educacional Individual, Projeto Pedagógico Individual, Plano de Atendimento Educacional Especializado dentre outros.

Ao longo desses 17 anos de implantação da PNEEPEI (2008), vivemos avanços-retrocessos (Baptista, 2023)⁹ e algumas questões continuam na pauta deste texto. Dentre essas, ainda apostamos:

- Na aquisição de recursos tecnológicos;
- Na formação inicial e continuada;
- Na potencialização do currículo escolar;
- Na garantia da acessibilidade aos alunos;
- Na realização e/ou ressignificação de parcerias;
- Na gestão de ações conjuntas;
- Na concepção de diferença como elemento integrante e fundante do humano.

Concordamos com Meirieu (2002, 2005), que oferece pistas pedagógicas quando sugere “descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão” (Meirieu, 2002, p. 34). E ainda quando sinaliza para a necessidade de desenvolver posturas provisórias, plurais e incertas para lidar com a complexidade dos processos de escolarização de todos, inclusive dos alunos público da Educação Especial. Também quando nos alerta

9 BAPTISTA, C. R. **Educação Especial**: avanços retrocessos. Trabalho apresentado no Seminário de Educação Especial: possibilidades e desafios atuais. 2023. PPGE- UFES. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

para “[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores” (Meirieu, 2005, p. 24).

Todos esses princípios nos sinalizam para um compromisso ético-político com um projeto de educação/Educação Especial laico, gratuito, público, democrático e de/para todos e todas, sem restrições. Santos (2007), entendendo o não acabamento da tarefa, sugere que “entre o nada e o tudo – que é uma maneira muito estática de pensar a realidade – eu lhe proponho o AINDA-NÃO” (Santos, 2007, p. 37), instigando-nos a continuar em processo de construção de uma educação inclusiva para todos.

Considerações finais

Indo ao encontro das reflexões que Meirieu deixa para nós em muitas de suas obras, neste texto, propusemos, a nós e aos nossos leitores, uma reflexão sobre os seus espaços locais – salas de aulas, escolas, secretarias, redes de ensino – no que tange a:

1. Quais têm sido as normatizações relativas ao Atendimento Educacional Especializado no seu município?
2. Qual a concepção de Atendimento Educacional Especializado vigente no seu espaço de trabalho?
3. Como tem sido organizado/vivenciado o Atendimento Educacional Especializado no seu município como complementar/suplementar ao currículo?
4. Como tem sido significada a colaboração entre profissionais?
5. Como se articulam as ações pedagógicas de sala de aula comum com as ações praticadas nas salas de recursos multifuncionais?
6. Nos casos de não haver contraturno, como se dão as articulações?
7. Como e por quem têm sido pensados os planos educacionais individualizados?
8. Liste avanços e retrocessos vividos na escolarização de alunos público da Educação Especial.

Compreendemos que o Espírito Santo e grupos de pesquisas da universidade federal do estado têm realizado movimentos que propiciam a inclusão dos estudantes público da Educação Especial na escola comum. Entretanto, diante de tantos avanços e retrocessos que pudemos acompanhar no decorrer da história da Educação Especial desde a década de 1990, urge a necessidade de continuarmos atentas aos direitos que penosamente foram conquistados.

Refletir, problematizar e ressignificar são tarefas que precisamos estar constantemente fazendo e possibilitando que os profissionais da educação também façam, seja por meio de formações, seja a partir do encontro com textos que fomentem reflexões que impliquem em ações pedagógicas inclusivas, nas concepções acerca da Educação Especial, no trabalho colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado, vislumbrando a escolarização de todos os estudantes na escola comum.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPH-qg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BAPTISTA, C. R. Atendimento educacional especializado: múltiplas lentes. *In*: JESUS, D.; BATISTA, C.; CAIADO, K. (org.). **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 11-20.

BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL, **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Brasília**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRECIANE, Karolini Galimberti Pattuzzo. **Processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil e na Itália: um estudo comparado**. 2020. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

CÉLIO SOBRINHO, R. **A relação família e escola a partir da processualidade de um Fórum de Famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**. 2009. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 162-180, jul. 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ep/article/view/724/738>. Acesso em: 24 abr. 2024.

HAAS, C.; SILVA, M. C.; FERRARO, A. R. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 245-262, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K4HKkCYpDq7YZf-NtwTbfBZx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

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

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

PATUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. 2014. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: as linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Rev. Novos Estudos**. v. 79, p. 71-94. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASQUES, C. K. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença? **Cadernos de pesquisa em Educação – PPGE- UFES**, Vitória, v. 16, n. 31, p. 45-65, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4396/3438>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

13. Os processos de alfabetização dos alunos público da Educação Especial em contextos empobrecidos¹

Fabia Da Penha Soares Lyra²

Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio³

Lidiane Santos de Souza Bart⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.13

Introdução

Atualmente, a Educação Especial se configura como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. Muitos avanços foram conquistados historicamente com mobilizações e lutas em prol de uma escola inclusiva, e a efetivação dessa se dá a partir de direitos garantidos por legislações internacionais, federais e municipais.

Jesus e Vieira (2011) destacam como foi sendo trilhado esse percurso de conquistas. Em 1988, a Constituição Federativa do Brasil, no artigo 205, estabeleceu que “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

1 O presente trabalho refere-se à culminância do Curso de Aperfeiçoamento *Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola comum*, ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Professora (Anos Iniciais) na rede municipal de educação de Serra.

3 Professora e Pedagoga na rede municipal de educação de Cariacica.

4 Professora (Educação Infantil e Anos Iniciais) na rede municipal de educação de Serra.

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, capítulo III, art. 205).

A década de 90 se constitui como um marco histórico com a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que marcaram significativamente a luta pela inclusão. No ano de 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e, assim, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2009, a Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em 2015, tivemos a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Destacamos também, em âmbito municipal, a Resolução CMES nº 203/2022 (Serra, 2022), que reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da rede pública municipal de Ensino da Serra – Espírito Santo. No contexto de Cariacica, a Resolução COMEC nº 007/2011 (Cariacica, 2011), que fixa normas para a Educação Básica no sistema municipal de ensino, norteia a Educação Especial, sendo base para publicação de demais decretos e documentos internos orientadores.

Percebe-se que muitos caminhos já foram percorridos e inúmeros estudantes público-alvo da Educação Especial tiveram acesso à sala de aula comum. Todavia, apesar de a Educação Especial ter ultrapassado muitas barreiras e alcançado diversas conquistas, destacamos que, além do acesso, é necessário dar condições de permanência e aprendizagem para esse aluno. Não basta que eles só ocupem o espaço da escola; é necessário que tenham todos os seus direitos contemplados, inclusive e principalmente o direito de aprender, destacando-se também a importância do direito à alfabetização. Acerca disso, Padilha (2022) nos diz:

Como a escrita está carregada de significações e construções sociais, organizadas e sistematizadas, aprender a ler e escrever produz desenvolvimento rico, colocando

a criança (quem estiver aprendendo a escrita) em contato com o que há de mais avançado na história das conquistas culturais da humanidade (Padilha, 2022, p. 162).

Os estudantes público-alvo da Educação Especial precisam ser incluídos em todo o ambiente escolar, independentemente das suas especificidades. Precisam ser vistos, ouvidos, percebidos e atendidos em suas necessidades individuais, com condições adequadas para que, de fato, consigam aprender, desenvolvendo, assim, todo o seu potencial.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou compreender os processos e práticas de alfabetização direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial do 3º ao 5º ano, tendo em vista os contextos empobrecidos em que vivem. Para tanto, buscamos identificar quem são os estudantes público-alvo da Educação Especial do 3º ao 5º ano em duas escolas: uma no município de Cariacica e outra no município de Serra. Buscamos também analisar as narrativas das professoras em relação à inclusão dos estudantes público-alvo em seus processos de apropriação da leitura e da escrita, com o objetivo de identificar os desafios e as possibilidades na implementação de práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da alfabetização e avaliar os impactos da condição de pobreza na vida escolar desses estudantes.

Metodologia adotada

Foi proposta nesta investigação uma pesquisa de natureza qualitativa (Minayo; Deslandes, 2010) que levasse em conta os sujeitos envolvidos no processo educativo sobre o tema que se pretende investigar. Foi realizado um estudo de caso, considerando duas escolas municipais de Ensino Fundamental da Grande Vitória:⁵ uma no município de Cariacica e a outra no município de Serra.

Optamos por enviar às unidades de ensino questionários on-line, no formato *Google Forms*, para serem respondidos pelas professoras que atuavam em turmas do 3º ao 5º ano e pelas professoras da Educação Especial. O

5 A Grande Vitória refere-se à região metropolitana composta pelos municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória. Porém, devido à especificidade deste trabalho, que buscava relação com as nossas experiências profissionais, optamos por elencar os municípios onde atuamos, ou seja, Serra e Cariacica.

questionário foi respondido em dezembro de 2023, após autorização das secretarias municipais de Educação.

O questionário proposto buscou identificar o público atendido, os desafios e as possibilidades acerca do desenvolvimento da alfabetização, assim como possibilitou que compartilhassem alguma prática de alfabetização com o olhar para os alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, possibilitou a reflexão sobre os impactos da pobreza na vida escolar dos alunos. Após respostas das professoras, os dados foram analisados com o intuito de compreender os processos e práticas de alfabetização direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial do 3º ao 5º ano, tendo em vista os contextos empobrecidos em que vivem.

Referencial teórico

Considerando a importância da Educação Especial como modalidade que perpassa todas as etapas e demais modalidades de ensino, no que se refere à garantia do direito à educação a todos os estudantes, a superação de um atendimento assistencialista vem se fortalecendo cada vez mais com o acesso das pessoas com deficiência à escola comum. Todavia, para além do acesso, faz-se necessária a viabilização da permanência e do aprendizado. Conforme afirmam Jesus e Vieira (2011), “[...] desafios emergem a todo o instante, mas a preocupação de se fazer garantir a educação como um direito de todos é uma situação que não pode ser negada” (Jesus; Vieira, 2011, p. 107).

Dentre os desafios para se garantir uma educação de qualidade, a alfabetização vem se configurando de forma desafiadora ao longo de muitos anos em todo o contexto da educação. Acerca da apropriação da leitura e da escrita e a partir do aporte teórico da perspectiva histórico-cultural,

[...] concebemos a linguagem escrita como prática social que se transforma em nova formação psíquica, incidindo nas conexões funcionais. Em outros termos, a apropriação da escrita provoca mudanças na organização das funções psíquicas mediadas e afeta a estrutura da personalidade na sua integralidade; amplia o desenvolvimento histórico da consciência; produz formas elaboradas de pensamento e complexifica os modos de (inter)ação, possibilitando a criança atingir outra posi-

ção na relação estabelecida com o meio social (Freitas; Dainez; Carvalho, 2021, p. 163).

Nesse sentido, entendemos que a escola possui a função social de “[...] produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13).

Vale ressaltar que, independente do contexto em que vivem os estudantes, é fundamental a garantia de acesso ao patrimônio histórico-cultural. Entendemos que esses sujeitos são singulares, possuem uma história, uma trajetória, um contexto que, muitas vezes, é marcado pela grande desigualdade social que há em nossa sociedade, resultando na condição de empobrecimento vivenciada por muitos, principalmente por aqueles que estão matriculados nas escolas públicas.

Arroyo (2013) afirma que a escola tem a função de contribuir para a superação das condições de subalternização e marginalização a que são submetidos os alunos empobrecidos. Portanto, independente do contexto desses sujeitos, é fundamental que, além do acesso e permanência na escola comum, seja também garantido a todos eles o acesso ao aprendizado. Afinal,

[...] a política de inclusão não consiste apenas na permanência física desses alunos com os demais, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Padilha, 2022, p. 35).

Relato de experiência

O relato aqui apresentado será baseado nas respostas ao questionário proposto pelas professoras das unidades de ensino.⁶ Dentre os participantes, contamos com a participação de 21 professores regentes do 3º ao 5º ano e 03 professores de Educação Especial que faziam o trabalho colaborativo, totalizando 24 professores sujeitos da pesquisa.

6 Entendendo que as respostas dialogam entre si e por não haver um objetivo comparativo entre os municípios, a análise será feita de forma geral, considerando as respostas das unidades de ensino de Cariacica e de Serra.

No que tange à experiência profissional, 15 professoras possuíam de 1 a 5 anos de atuação na educação, 07 professoras possuíam de 06 a 15 anos de trabalho na educação e apenas 02 professoras possuíam mais de 20 anos na área. Identifica-se, assim, que a maioria das professoras participantes da pesquisa estão em processo inicial de atuação na educação escolar.

A tabela abaixo apresenta o público atendido pelas professoras participantes da pesquisa. É possível identificar o ano em que as professoras regentes atuavam, o total de estudantes matriculados(as) na turma, a quantidade de alunos(as) público-alvo da Educação Especial matriculados em cada turma e o total de estudantes alfabetizados:

Tabela 1 – Informações referentes às turmas das professoras integrantes da pesquisa⁷ (continua)

Ano de atuação	Total de alunos matriculados na turma	Alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na turma	Estudantes da turma alfabetizados	Estudantes público-alvo da Educação Especial da turma alfabetizados
4° ano	25	2	2	1
5° ano	22	1	19	1
5° ano	24	3	20	1
5° ano	25	1	22	1
3° ano	25	2	19	1
5° ano	23	2	19	2
4° ano	24	1	99%	1
4° ano	26	0	24	0
3° ano	23	2	18	2
5° ano	23	2	21	1
4° ano	24	1	20	0

⁷ Os dados constam na tabela respeitando a forma como foram respondidos pelos professores no questionário.

4º ano	25	3	20	1
4º ano	26	0	22	0

Tabela 1 – Informações referentes às turmas das professoras integrantes da pesquisa⁸ (conclusão)

5º ano	21	1	18	0
5º ano	24	0	13	Não tenho aluno público-alvo
3º ano	25	1	25	0
5º ano	25	1	22	0
4º ano	30	8	Quase todos	2
5º ano	29	1	21	0
4º ano	27	3	26	3
3º ano	23	1	15	Ainda apresenta dificuldades

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Analisando o quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial que cada professor de Educação Especial atendia, esse quantitativo variava entre 7 e 8 alunos. Considerando as 21 turmas pesquisadas, foram indicados 36 alunos(as) público-alvo da Educação Especial, sendo especificada pelas professoras das escolas pesquisadas a deficiência ou transtorno que apresentavam, como pode ser visualizado no gráfico a seguir:

8 Os dados constam na tabela respeitando a forma como foram respondidos pelos professores no questionário.

Gráfico 1 – Deficiências/transtornos dos estudantes informados pelos professores



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico apresentado revela que 15 estudantes, ou seja, a maioria deles, têm diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, o que corresponde a 42% do total. Foram observados 07 estudantes com Deficiência Intelectual, correspondendo a 19%; 03 estudantes com Síndrome de Down (8%) e os demais alunos com outras deficiências: meduloblastoma de fossa posterior totalmente ressecado, pós TTO e RT, cadeirante com dificuldade de locomoção e fala e paralisia cerebral. No caso, como era 01 aluno que apresentava cada deficiência, correspondeu a 3% cada.

Do grupo de 36 estudantes citados, a maioria tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, dialogando com os dados obtidos por Santos e Elias (2018) quando apresentam, em sua pesquisa, que as matrículas dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na sala comum nas cinco regiões do país

[...] sofreram crescimento superior às dos demais alunos com deficiência durante o período estudado, possuindo a região Sudeste a maior concentração bruta de matrículas de alunos com TEA e com as demais deficiências, seguida da região Nordeste e Sul (Santos; Elias, 2018, p. 477).

Consideram-se os dados do Censo Escolar no período de 2009 a 2016, mencionando o impacto da Lei nº 12.764/2012⁹ (Brasil, 2012) na variação percentual acentuada após o ano de publicação do referido documento.

Dentre os outros diagnósticos mencionados na presente pesquisa, foram indicadas ainda uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outra com Transtorno de Ansiedade e Atenção e dificuldade de aprendizagem e cognição. Apesar de não estarem categorizados como público-alvo da Educação Especial, mantivemos na análise dos dados por entendermos que esses transtornos têm sido recorrentes e gerado desafios nos processos de mediação docente e, possivelmente por essa razão, foram indicados pelos professores no questionário proposto.

Vale ressaltar que o dado apresentado no gráfico – referente a 07 alunos cuja deficiência não foi especificada, correspondendo a 19% – foi em razão de ter sido feita uma única pergunta para que os professores especificassem qual era o diagnóstico que constava no laudo dos alunos PAEE de sua turma, ocasionando algumas respostas que mencionaram menos deficiências para um número maior de alunos, possivelmente por serem deficiências repetidas para mais de um aluno. Todavia, como não era possível identificar qual deficiência se repetia, optamos por categorizar dessa forma para manter a fidelidade aos dados informados no questionário.

Ao serem indagadas se a inclusão escolar tem se efetivado com os alunos público-alvo da Educação Especial, 22¹⁰ professoras informaram que a inclusão ocorre de forma efetiva, e, em algumas respostas, foi acrescentado que são realizadas atividades diferenciadas ou adaptadas para ser possível o desenvolvimento dessas pelos estudantes. Uma professora regente afirmou que a inclusão ocorria de forma razoável, pois não elaboravam atividades adaptadas para os alunos.

Ou seja, a partir dessas respostas, é possível analisar que ainda há muito a se caminhar em processos formativos com os professores regentes/área acerca da inclusão escolar, para que ampliem a perspectiva da inclusão para além da acessibilidade das atividades. Faz-se necessário que todos os profissionais da

9 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

10 Uma professora respondeu a essa questão afirmando que não possuía aluno público-alvo.

escola compreendam que a inclusão não é responsabilidade específica do professor de Educação Especial. Somente assim será possível o direito à educação, superando a lógica organizacional de exclusão presente em nossa sociedade, de modo que contribua para o desenvolvimento de todos os estudantes.

De acordo com Saviani (2009, 2013), a escola condensa o conflito de interesses que caracteriza a sociedade de classes. Há, portanto, nesse espaço, disputa por diferentes projetos de educação e sociedade. Isso significa que é dentro da escola, intervindo no miúdo das relações de ensino, que se sustenta a luta pelo direito ao conhecimento sistematizado que têm todas as crianças, com ou sem deficiência. Se por um lado, a escola reproduz em sua lógica organizacional a exclusão social, por outro, a escolarização, entendida como um processo intencional, planejado e mediado, tem como objetivo o desenvolvimento humano (Freitas; Dainez; Carvalho, 2021, p. 153).

Nessa perspectiva, de acordo com a pesquisa, nem todos os estudantes foram plenamente alfabetizados: dos 36, 17 foram alfabetizados, correspondendo a 47,2% do total. É possível observarmos avanços no processo de aprendizagem dos alunos quando os professores destacam a autonomia nas atividades diárias, o interesse em aprender, o avanço na leitura, na escrita e no cálculo, sendo informado por vários professores que a leitura passou a ser mais fluente, com melhorias na escrita e na interpretação.

Houve destaque para a importância de um trabalho colaborativo entre professor regente e professor de Educação Especial, como pode ser visualizado na resposta da professora, a seguir, ao descrever sobre os avanços observados: “O trabalho em conjunto com a professora de Educação Especial, a construção de atividades diferenciadas, uso de material concreto e o apoio da cuidadora desenvolveram autonomia, reconhecimento de letras e números, desenvolvimento da coordenação motora” (Professora regente do 4º ano).

Nesse sentido, fica explícita a importância da mediação pedagógica, visto que contribui para novas formações psíquicas, indo além das condições orgânicas dos sujeitos.

As novas formações psíquicas, produzidas no curso dos diferentes períodos, condizem com a situação social de desenvolvimento da criança. Dessa forma, as particularidades que constituem a personalidade não são deter-

minadas biologicamente, mas assumem caráter social. Isso significa dizer que a condição orgânica não é impedidora de novas formações psíquicas, uma vez que é na relação com a sociedade que o ser humano desenvolve processos e características resultantes do desenvolvimento metódico de toda a humanidade (Vigotski, 1997, 2018 *apud* Freitas; Dainez; Carvalho, 2021, p. 155).

Acerca dos desafios abordados, os professores relataram aspectos pedagógicos relacionados ao tempo de planejamento, afirmando não ser suficiente diante de todas as demandas, e necessidade de mais recursos didáticos e de espaço adequado para os estudantes. Informaram sobre questões relativas à ausência da família no acompanhamento e participação no contraturno. Mencionaram também a falta de interesse de alguns educandos para praticar a leitura, participar de momentos envolvendo a literatura, realizar tarefas propostas no quadro e se concentrar nas aulas, pois eles se dispersam com facilidade. Disseram também da importância da socialização, que ainda se configura como um desafio. Considerando os desafios apresentados nos relatos, é possível afirmar que:

[...] ao mesmo tempo que se torna necessário reconhecer que a estrutura da escola precisa, de fato, mudar para incluir, também é necessário reconhecer que a presença dessas crianças e adolescentes, ainda que sejam permanentemente empurrados para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre todos os protagonistas do cotidiano escolar (Freitas, 2013, p. 64).

Na percepção dos professores quanto aos impactos da condição de pobreza na vida escolar dos alunos, 22 afirmaram que, de fato, essa condição gera impactos na rotina escolar dos estudantes. Dentre os fatores mencionados, destacaram: a falta de recursos, capital cultural, roupas inapropriadas apesar de a escola ofertar uniformes, abalos psicológicos, indisciplina e falta de perspectiva. Foi mencionada também a falta de alimentação, como podemos observar: “A criança não tem material básico, lápis, borracha e caderno. A falta de alimentação também impacta de forma negativa no desenvolvimento dos alunos” (Professora Regente do 4º ano). E ainda outra professora afirma: “Muitos alunos comparecem à escola sem as devidas refeições, e muitos vêm interessados na merenda escolar” (Professora Regente do 5º ano).

No que diz respeito à problemática da pobreza e dos seus impactos na garantia de direitos, Arroyo (2015) denuncia a questão ao afirmar: “Essa realidade fica evidenciada pelos corpos famintos e empobrecidos de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, as quais são, em muitos casos, igualmente pobres” (Arroyo, 2015, p. 6). Portanto, práticas pedagógicas que identificam e problematizam os impactos da pobreza na vida dos estudantes e, conseqüentemente, em suas trajetórias escolares contribuem para um olhar crítico sobre a violação de direitos sofrida cotidianamente por conta dos limites mais terríveis que a pobreza impõe à vida. Segundo o autor, “[...] o mais terrível da pobreza é viver nos limites do viver, do sobreviver, colocar milhões de seres humanos nos limites do viver mais precário do sobreviver mais precário. A fome... Pobreza é fome” (Arroyo, 2013, p. 07).

Para além da problemática da falta de garantia à alimentação bem como da falta de acesso a outros recursos, um fator bem recorrente nas respostas refere-se ao contexto familiar, afirmando que os poucos recursos financeiros e os vícios impactam a vida social e financeira. Destacam também baixa participação e pouco apoio da família, afirmando que as famílias trabalham muito e não conseguem acompanhar as atividades enviadas para casa, relatando sobre a ausência das famílias nas reuniões escolares e, além disso, a falta de instrução dos próprios pais. “[...] Os pais, na maioria das vezes, também não são alfabetizados e isso faz com que o aluno não tenha suporte em casa para auxiliar no processo. Um aluno especial precisa de uma ajuda maior da família” (Professora regente do 5º ano).

Essa questão dialoga com Yannoulas e Duarte (2013) quando nos alertam sobre o risco de uma interpretação acerca das condições de existência inadequadas advindas dos baixos proventos das famílias, “[...] entendidas mais como desresponsabilização da família do que atribuídas às precariedades que a situação de pobreza impõe [...]” (Yannoulas; Duarte, 2013, p. 246). Portanto, uma visão crítica da pobreza contribui para compreendê-la em sua macroestrutura, sendo necessárias políticas públicas para o seu enfrentamento, inclusive com a oferta de uma educação comprometida com a garantia da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, contribuindo com a proposta da oferta de uma educação de qualidade, os professores participantes da pesquisa compartilharam práticas de alfabetização com o olhar para os alunos público-alvo da Educação

Especial,¹¹ nas quais relatam a inserção da musicalização no processo de aprendizagem, jogos pedagógicos, atividades adaptadas, trabalho em grupo, recortes de jornais, utilização de materiais lúdicos com foco no que cada indivíduo tem interesse. Isso pode ser observado no trecho a seguir: “Uma prática enriquecedora na minha turma foi fazer competições entre os alunos a cada final de conteúdo e inserir as crianças de Educação Especial em jogos, o que aumentava o interesse e, conseqüentemente, a aprendizagem” (Professora regente do 4º ano).

Soma-se a essas práticas o fato relatado por outra professora sobre o aluno estar em sala de aula, durante todo o momento, seguindo as instruções do professor e fazendo as atividades propostas, contribuindo, assim, para a interação com os colegas, envolvimento, participação nas aulas e convívio com as demais crianças. E ainda a implementação de atividades lúdicas não apenas para os alunos que são público-alvo da Educação Especial, mas para todos os estudantes, oferecendo outros ambientes para realização das propostas didáticas, inclusive com aulas de campo.

Desse modo, podemos identificar nas práticas compartilhadas o que nos afirmam Freitas, Dainez e Carvalho (2021): “para além dos aspectos técnicos envolvidos na codificação e decodificação, o ensino-aprendizagem da escrita requer imersão da criança nas práticas sociais, produção de sentidos e envolvimento afetivo-cognitivo em atividades significativas” (Freitas; Dainez; Carvalho, 2021, p. 156).

Considerações finais

Considerando o objetivo de compreender os processos e práticas de alfabetização direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial do 3º ao 5º ano, tendo em vista os contextos empobrecidos em que vivem, foi possível observar que ainda prevalecem muitos desafios nos processos de ensino e aprendizagem direcionados a esses estudantes.

A pesquisa desenvolvida pôde concluir que, nas realidades analisadas, têm sido desenvolvidas práticas pedagógicas inclusivas voltadas para a apropriação

11 Dentre os professores participantes da pesquisa, 06 informaram não terem o desejo de compartilhar nenhuma experiência.

da alfabetização dos alunos. Todavia, ainda há muitos desafios a serem superados, principalmente no que tange ao acesso a esse conhecimento por todos os alunos, uma vez que o total de alunos plenamente alfabetizados não corresponde nem a 50% dos estudantes público-alvo mencionados na pesquisa.

Nesse sentido, foi possível identificar que é necessário ofertar momentos formativos para os professores acerca da temática da Educação Especial, como abordado por um docente: “É uma necessidade para nós, professores, que atuamos nessa área. São necessárias formações continuadas para o aprimoramento do trabalho realizado com os estudantes” (Professora regente do 5º ano). Inclui-se também a importância da discussão sobre a produção histórica e social da pobreza para compreensão crítica dos impactos desse fenômeno multifacetado na vida escolar dos nossos alunos, buscando formas de garantia do direito à educação, pois, conforme Padilha, citando Duarte, o direito inalienável à educação de todos ainda está por acontecer (Duarte, 2003, 2004, 2011 *apud* Padilha, 2015, p. 318-319).

É preciso garantir os direitos de todas(os) as(os) crianças/estudantes: direito à saúde, à educação, à alimentação, ao conhecimento, a tudo que é necessário para uma condição digna de cidadão neste país. Proporcionar a esses meninos e meninas o acesso ao mundo da leitura e da escrita, propiciando a garantia desse saber em nossa sociedade, em que saber ler e escrever é requisito para acesso a inúmeras possibilidades. Entendemos que a sala de aula comum, com práticas educativas pautadas numa Educação Inclusiva, é território fértil para a educabilidade de todos os sujeitos com potencial de transformação social.

Referências

ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. *In*: SACRISTAN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARROYO, M. G. **Pobreza, Desigualdade e Educação**. Fortaleza: SECADI, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 18 set. 2018.

CARIACICA. **Resolução nº 7, de 23 de fevereiro de 2011**. Fixa normas para a Educação Básica no sistema municipal de ensino do município de Cariacica. Cariacica, ES: CMEC, 2011. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/RESOLU%C3%87%-C3%83O%20007-2011.pdf>. Acesso em: 14 out. 2024.

FREITAS, A. P.; DAINÉZ D.; CARVALHO, C. A. S. M. Práticas pedagógicas inclusivas e processos de apropriação da linguagem escrita. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57860/38794>. Acesso em: 14 fev. 2024.

FREITAS, Marco Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n41/n41a07.pdf>. Acesso em 25 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

PADILHA, A. M. L. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 313-332. fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educfoco/article/view/19686/10586>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PADILHA, A. M. L. **Escritos pedagógicos: A teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos**. 1.ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.4, p.465-482, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vvX7hvBZf-4CHSzhNpJCWyJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SERRA. **Resolução nº 203 de 30 de maio de 2022**. Reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra - Espírito Santo. Serra, ES: CMES, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-3cfbee1f-9232-41da-acae-0dd6a4edb4c7>. Acesso em: 12 set. 2024.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 8 set. 2024.

YANNOULAS, S. C.; DUARTE, N. S. Cotidiano escolar e situação de pobreza – cinco dinâmicas ou micropolíticas diferenciadas. *In*: YANNOULAS, S. C. (coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEduacionalPobreza.pdf. Acesso em 25 fev. 2024.

14. Práticas pedagógicas coletivas e possibilidades de atuação para promoção da inclusão escolar

Joziane Jaske Buss¹

Luana Berger Ramos²

Mariana Vigano Rizzi³

Vanize Espíndula⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.14

Resumo

Este estudo aborda as práticas pedagógicas adotadas com estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos contextos escolares de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo. A pesquisa baseia-se em narrativas de professores/as das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e professores/

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo-Ufes. Exerce o cargo de professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vínculo estatutário na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá/ES. E-mail: jozijaske@gmail.com.

2 Pós-graduada em Gestão Escolar e Educação Especial e Inclusiva. Graduada em Pedagogia. Professora Especialista de Educação Especial da rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá/ES. E-mail:luanaberger.1206@gmail.com.

3 Pós-Graduada em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e Alfabetização. Graduada em Pedagogia e Geografia. Professora da rede municipal de Santa Maria de Jetibá. E-mail: mariana_professora@hotmail.com.

4 Especialista em Educação Especial Inclusiva. Graduada em Pedagogia. Professora da rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá/ES. E-mail:vanizeespindula@gmail.com.

as regentes e de áreas específicas das salas comuns de ensino. Sustenta-se nos pressupostos teóricos de Lev S. Vigotski, embasada nos conceitos de mediação e de interação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória que permite compreender as percepções, opiniões e conhecimentos dos envolvidos com o tema. Utiliza, como instrumento de produção de dados, questionário com questões abertas e fechadas. Destacam-se como resultados a ressignificação das práticas, o reconhecimento da singularidade da deficiência, a necessidade de abordagens diferenciadas e individualizadas na sala de aula comum, a superação dos desafios em prol de um compromisso contínuo na construção de uma escola mais inclusiva.

Introdução

O presente capítulo busca contribuir com as discussões acerca das políticas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando reflexões sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nos contextos escolares com os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), a partir das narrativas dos professores/as das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e professores/as regentes das salas comuns de ensino do município de Santa Maria de Jetibá, localizado na Região Serrana do Estado do Espírito Santo.

Para tanto, embasamo-nos em algumas questões disparadas por meio de um questionário do *Google Forms* que nortearam nossas reflexões: As práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas nas escolas têm contribuído com o processo de escolarização dos estudantes PAEE? Como tem se dado a participação dos diferentes servidores no processo de inclusão escolar? Quais os desafios e as possibilidades para a concretização desse processo?

Este estudo parte do princípio de que a inclusão escolar e a escolarização dos alunos PAEE se dão no ensino comum, alicerçado no direito de todos os alunos estarem juntos aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (Brasil, 1988, 2001, 2008, 2009, 2015).

Destacamos que, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) afirmou o imperativo da escolarização e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) serem realizados preferencialmente na rede regular de ensino. E, mesmo que a Educação Especial tenha ficado atrelada à Educação Inclusiva, a execução dessa política traz

uma modificação no sistema de ensino, na atuação de professores e de outros profissionais da educação, tendo em vista a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, mas não mais com a ideia de apoio e substituição e, sim, de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

Nessa linha de discussão, temos como objetivo, neste texto, apresentar, por meio das experiências e narrativas, as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores/as das Salas de Recursos Multifuncionais em articulação com os professores/as regentes de salas comuns, com ênfase nos desafios e nas possibilidades para constituição de espaços inclusivos na escola pautados na coletividade.

O texto, para além da introdução, está dividido em três momentos: no primeiro, traz as considerações teóricas e metodológicas que delineiam sistematicamente o desenvolvimento e os pressupostos teóricos utilizados na pesquisa; no segundo, apresentamos os apontamentos dos dados por meio das narrativas elucidadas nas experiências vivenciadas pelos professores no processo de inclusão escolar; e, no terceiro, as considerações finais.

Considerações teóricas e metodológicas

Para atingir os objetivos deste estudo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, conforme descrito por Minayo (2012), utilizando o método de pesquisa exploratória delineado por Gil (2002). Esse método nos possibilita compreender, inicialmente, as percepções, opiniões e conhecimentos das pessoas envolvidas com o tema da pesquisa.

A pesquisa exploratória foi fundamental para o conhecimento e o aprofundamento da discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores/as das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e professores/as regentes das salas comuns de ensino nos contextos escolares com os estudantes PAEE, visto que os feitos desses sujeitos são revelados durante a coleta dos depoimentos, mesmo que, às vezes, inconscientemente, vão deixando pistas explícitas a respeito de suas ações no processo de inclusão escolar, mesmo com a escassez de recursos.

Ao adotarmos a pesquisa exploratória, assumimos a responsabilidade de desenvolver a narrativa da experiência de nossos participantes, de modo a oferecer a oportunidade de se expressarem e de serem ouvidos. Para tanto, Gil (2002) destaca que “a pesquisa exploratória é conduzida com o intuito de

fornecer uma visão ampla sobre um determinado fenômeno” (Gil, 2002, p. 41). Isso decorre do fato de que “esse tipo de pesquisa é conduzido especialmente quando o tema selecionado é pouco explorado e torna-se desafiador formular hipóteses precisas e operacionais” (*idem, ibidem*).

Realizamos o estudo por meio dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural embasada nos conceitos de interação e mediação de Lev Semyónovitch Vigotski, visto que as narrativas são mediadas pela interação entre linguagem e ação, de modo que o homem constrói seu pensamento na interação com outros sujeitos, apropriando-se do saber da comunidade em que está inserido (Vigotski, 1998).

Sobre a organização da política educacional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a rede municipal de ensino oferta esse atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) das próprias escolas, contando com 161 estudantes PAEE. Essas salas estão situadas em unidades de ensino cuidadosamente selecionadas para se tornarem locais centrais para o atendimento dos alunos que moram em suas proximidades. Atualmente, o município conta com 14 SRMs e apoio pedagógico de 17 professores com formação inicial para o exercício da docência e formação específica em Educação Especial na perspectiva inclusiva, mais um professor tradutor e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. Além do apoio dos 86 auxiliares de Educação Especial, que ajudam no atendimento aos alunos com deficiência severamente comprometida e dificuldades acentuadas na autonomia.

A pesquisa foi realizada na área rural do município, contemplando as seguintes unidades de ensino: uma creche; uma escola de ensino pluridocente que atende mais turmas de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, e o professor regente pluridocente ministra as aulas de Português, Matemática, Ciências, Geografia e História e é o único regente da sala, porém, não da escola; uma escola de Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano. Ressaltamos que o AEE é realizado por duas professoras especialistas em Educação Especial, totalizando quatorze profissionais entrevistados.

Foram sujeitos da pesquisa duas professoras especialistas da SRMs, dez professores regentes de sala comum e dois professores que lecionam áreas específicas como Arte e Educação Física. Para identificar e caracterizar os professores que atuam nas escolas *lócus* da pesquisa, usamos um questionário mediado pela ferramenta tecnológica *Google Forms*, contendo questões sobre

a formação, área de atuação e sobre a problemática do estudo. Encaminhamos o *link* com a ferramenta por *e-mail* e por meio de grupo de *WhatsApp*.

Para iniciarmos a coleta de dados, apresentamos a proposta de pesquisa ao secretário de Educação, que a aprovou. Em seguida, compartilhamos a proposta com os diretores das escolas selecionadas, os quais também deram sua aprovação. Com base nisso, desenvolvemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após essa etapa, convidamos os professores a participarem do processo de pesquisa, e eles prontamente se disponibilizaram para colaborar.

Disparamos o questionário composto de 5 perguntas fechadas e abertas por meio da ferramenta *Google Forms*. Obtivemos quatorze questionários respondidos pelos professores. Esse instrumento de coleta de dados procurava sistematizar, por meio das narrativas, as experiências vivenciadas por esses professores, colocando-os como protagonistas no processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE matriculados nas salas comuns de ensino. Nessa premissa, os professores puderam “[...] emitir suas opiniões, [...] exprimir seu pensamento pessoal, traduzi-lo com suas próprias palavras, conforme seu próprio sistema de referências[...]” (Laville; Dionne, 1999, p. 186).

Um olhar sobre os dados produzidos: práticas, experiências e possibilidades

A implantação de práticas inclusivas na escola exige uma postura embasada em um olhar que acolha o outro e o veja como aliado nesse processo de construção de uma escola inclusiva, a qual se torna um desafio, posto o contexto excludente em que estamos imersos e que valorizam práticas opostas a essa perspectiva.

Ciente que essas mudanças de atitudes são processos a serem construídos no cotidiano escolar, alguns conhecimentos são vistos como essenciais para construção dessa prática, que exige uma mudança de hábitos até então frequentes no âmbito escolar. Sendo assim, é importante promover debates que envolvam todos os profissionais da escola, não apenas os professores do ensino comum e do AEE, mas funcionários, familiares e, principalmente, a equipe da gestão (Buss, 2021; Buss; Mafezoni, 2021).

Diante dos dados produzidos, pudemos observar que, dentre os quatorze profissionais entrevistados, treze possuem pós-graduação, não ficando especificada qual a área de especialização.

Quanto à participação na formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, onze dos entrevistados informaram já ter participado; desses, nove tiveram sua participação no último ano. E os demais informaram sua última participação em dois ou mais anos anteriores.

Ressalta-se que essa formação é ofertada pela Secretaria de Educação por adesão, no modelo não presencial, na plataforma *Moodle* da própria secretaria, contemplando diferentes áreas de formação continuada, não somente estritamente direcionada à Educação Especial, mas essa perpassa por todas as áreas curriculares e criam-se discussões acerca. Quanto à situação profissional, oito são servidores efetivos e seis contratados em regime de CLT.

A promoção da inclusão escolar requer ações abrangentes e estratégicas por parte dos professores regentes de sala comum, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE, gestores, profissionais de apoio) e de toda a comunidade escolar. A articulação entre o professor de sala comum (professor regular) e o professor de AEE é crucial para o sucesso da inclusão escolar. Essa colaboração visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, recebam um suporte educacional eficaz e adequado.

A colaboração entre os professores desempenha um papel central na construção e implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Quando os professores trabalham colaborativamente, considerando a diversidade de necessidades dos alunos, torna-se possível desenvolver abordagens de ensino mais adequadas e acessíveis.

Concordamos com a perspectiva expressa por Jesus (2005), que enfatiza a importância de uma abordagem colaborativa, reflexiva e crítica no ambiente escolar. Seguindo essa linha de raciocínio, é fundamental reconhecer que a construção do conhecimento não é responsabilidade exclusiva dos professores, mas um esforço coletivo que envolve todos os membros da comunidade escolar, desde os funcionários de apoio até a equipe administrativa. Todos desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem (Buss, 2021; Buss; Mafezoni, 2021).

Educar na perspectiva inclusiva demanda, conforme Vigotski (1995), um olhar para o indivíduo como um todo, além das suas limitações, ancorando suas concepções nos aspectos positivos, no potencial de ensino–aprendizagem.

[...] o novo ponto de vista preconiza que não somente se tome em conta a característica negativa da criança, não somente sua deficiência e dificuldades, mas que se analise positivamente sua pessoa e a possibilidade [...]. Eis aqui porque a história do desenvolvimento cultural da criança nos permite formular a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante pela qual é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico resulta impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 1995, p. 313).

Nessa perspectiva, compreendemos que a visão histórico-cultural nos incentiva a repensar o que fazemos, atribuindo possibilidades àquilo que é possível de ser realizado mesmo diante dos impasses. Os impasses nos levam a trabalhar junto com os outros e a criar novas possibilidades no ensino e colaboração profissional, sem necessariamente estarem associadas à colaboração exclusiva com um professor especialista.

Em 2008, a PNEEPEI afirmou o imperativo da escolarização e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) serem realizados preferencialmente na rede regular de ensino. Desse modo, o trabalho em cooperação torna-se indispensável, promovendo o avanço de todos envolvidos no processo e garantindo o direito de aprendizagem dos estudantes. Quando o ensino colaborativo acontece através da parceria entre professores regentes e professor de Educação Especial, esse caminho torna-se mais produtivo para ambas as partes, atingindo a finalidade que é o direito de aprendizagem dos estudantes PAEE, como podemos salientar a partir da narrativa:

[...] a partir da articulação do trabalho entre professor regente e professor de Educação Especial, podemos observar que alunos público-alvo da Educação Especial têm alcançado níveis progressivos no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e participado de outros momentos além da sala, como apresentações culturais, avaliações externas e têm se destacado. Quando o professor regente, junto com o professor de AEE, busca possibilitar que aquele aluno também aprenda, o processo de

escolarização se torna mais potente. Ainda há muito para caminhar (Professora de Educação Especial).

Além da narrativa da professora especialista de Educação Especial, o professor regente de classe também nos evidencia a participação ativa dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante de forma colaborativa:

Trabalhamos juntos, fazendo observações do desenvolvimento dos alunos, pautando aquilo em que os alunos avançaram e o que precisa ser melhorado. Em dado momento, traçamos ações que precisamos tomar para avançar e fazemos as adaptações necessárias nas atividades a serem aplicadas na sala de aula. Estamos sempre alinhados com nosso trabalho juntos para que haja o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Professor regente M.).

Nessa perspectiva, entendemos que o direito de aprender passa também pelas práticas pedagógicas daqueles envolvidos diretamente na tarefa de ensinar: professores regentes e professores especialistas. Isso “[...] inclui não somente não impedir o outro de aprender, mas oferecer a ele todas as possibilidades de fazê-lo [...]” (Lemons, 2015, p. 55).

Nesse viés, as mudanças de atitudes são processos a serem construídos no cotidiano escolar. Algumas habilidades são essenciais para a construção dessa prática. Ancoramo-nos nos pressupostos de Vigotski (1998), que ressalta que a aprendizagem e o desenvolvimento se dão pela interação e mediação do indivíduo com seus pares próximos, de maneira que todo conhecimento é conhecimento partilhado.

Sendo assim, é importante promover debates que envolvam todos os profissionais da escola, não apenas os professores do ensino comum e do AEE, mas funcionários, familiares e principalmente a equipe da gestão. Nessa perspectiva, na pesquisa, perguntamos: Como tem se dado a participação dos diferentes servidores no processo de inclusão escolar desses estudantes? E, por meio das falas dos sujeitos, compreendemos que os diferentes servidores estão incluídos nesses processos:

Em nossa escola, acontece normalmente, desde uma merendeira até a diretora (Professora regente do primeiro ano).

A participação dos diferentes servidores no processo de inclusão é necessária, pois uma inclusão de verdade não acontece apenas na sala de aula. Ela envolve todos os espaços da escola. A equipe gestora influencia nesse processo, porque, quando a gestão vê a inclusão como direito e age com diálogos potentes, toda a equipe escolar passa a participar do processo inclusivo dentro das suas funções. A cozinha aguça seu olhar para a separação dos alimentos para aquele aluno que apresenta seletividade alimentar, reconhecendo que essa atitude faz diferença no processo de escolarização, porque o aluno tem suas especificidades atendidas, não somente no âmbito pedagógico (Professora de Educação Especial).

Tanto os professores e alunos bem como outros servidores da escola contribuem no processo de inclusão, dando suporte em sala de aula juntamente aos demais alunos, que se mostram com vontade de ajudar esses colegas em suas necessidades e dificuldades no cotidiano escolar, mostrando-se próximos e entendendo que ser diferente é somar e amar. E que incluir é conduzir, ajudar a aprimorar e fazer tudo dentro daquilo que eu posso fazer (Professor regente escola plurisseriada).

Tais narrativas convergem com a perspectiva vigotskiana de que a aprendizagem se dá pelas mediações e relações humanas nesse espaço. Nele, todos os servidores são sujeitos participativos por meio da construção dos saberes nas mediações que acontecem nesse espaço da escola, que é além da sala de aula.

Quando colocamos o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial sob a ótica vigotskiana, é imprescindível um fazer pedagógico que se dê por meio das mediações. E, para que isso possa acontecer de forma tangível, os sujeitos professores regentes e de áreas específicas necessitam trabalhar de forma colaborativa com o professor especialista de Educação Especial, responsável também pelo AEE. Esse é caracterizado como um serviço paralelo ao processo de escolarização dos PAEE, destacado no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), que garante esse atendimento voltado para as necessidades específicas de cada estudante:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras

para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 22-23).

Para que a função do AEE possa acontecer de forma efetiva, Capelline (2004) nos aponta que as práticas pedagógicas devem acontecer sob uma cultura colaborativa, sem a necessidade de um profissional sobressair ao outro, mas que, em conjunto, vislumbrem a garantia do acesso ao currículo e aprendizado na sala de aula.

Nessa perspectiva, indagamos aos entrevistados quanto às suas perspectivas sobre a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor regente de classe/professores de áreas específicas e como essa colaboração é implementada na escola que atuam.

Nas narrativas dos entrevistados, podemos observar a compreensão da importância da cooperação e das trocas entre os profissionais, reconhecendo que essas relações necessitam ser crescentes no ambiente escolar para beneficiar os estudantes:

Esses profissionais necessitam trabalhar de forma articulada na qual o professor de Educação Especial identifica e auxilia no processo de definição de recursos para permitir que o aluno tenha acesso ao currículo. Na minha escola, esse trabalho de articulação acontece, mas não ainda na intensidade necessária, porque, por vezes, esse processo de troca acontece de maneira atrasada após o planejamento do professor, quando a necessidade é que acontecesse junto [...] (Professora de Educação Especial).

É compreensível que essa pesquisa representa apenas um recorte das práticas inclusivas no município, mas fica evidente a percepção dos profissionais diante da importância do trabalho conjunto entre o professor do AEE e do ensino regular e sua colaboração na ressignificação de suas práticas, como reforçam as falas a seguir:

Professor regente e professor da Educação Especial, bem como de área específica, precisam trabalhar juntos para alcançar o objetivo. Através de um trabalho de planejamento coletivo, colaborativo, todos são envolvidos nesse processo (Professor de área específica).

[...] trocamos experiências e melhoramos nossa prática por meio das conversas e relatos (Professora de área Específica).

Fica evidenciada, nos discursos dos professores, a importância de uma prática interativa para a inclusão escolar, coadunando com Vigotski (2001), que sugere que as ações do professor em sala de aula influenciam diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Ele defende que essa conduta deve facilitar a interação entre os envolvidos. Ao professor, compete desenvolver maneiras de o aluno entrar no ambiente dos conhecimentos sistematizados, recebendo o apoio necessário para a sua participação ativa no contexto sociocultural bem como no educacional.

Considerando a importância dessa prática pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE, como também da sua permanência nas salas de aulas comuns e do acesso ao currículo escolar, trouxemos os seguintes relatos:

A adequação do material didático é um exemplo de prática inclusiva na escola para que os alunos tenham acesso à aprendizagem e ao currículo escolar. Flexibilizando as atividades de acordo com o nível que cada aluno (Professor de área específica).

A primeira estratégia com qualquer criança é o diálogo. Através dele, sabemos como o aluno está se sentindo, se está interagindo ou correspondendo às nossas expectativas ou não. Outra é olhar a criança com emoção, ao mesmo tempo ser firme e carinhosa com ela. [...] Os recursos devem sempre ser do conhecimento da criança, buscando sempre o concreto dentro das situações propostas (Professora Regente).

A fala tecida nos possibilita compreender as práticas pedagógicas utilizadas e mediadas pelos professores no contexto escolar. As tentativas dos professores foram de explorar diferentes recursos para que os estudantes pudessem se apropriar dos conhecimentos ofertados nas salas de aulas, considerando as

especificidades de cada estudante, procurando melhorar as metodologias de ensino, valendo-se de possibilidades diversas para o ensino e aprendizagem. E isso prova que esses professores veem a deficiência não como uma impossibilidade, mas como uma maneira peculiar que necessita de formas diferentes para alcançar a aprendizagem.

Vigotski (2019) assegura que muitas probabilidades o professor “[...] tem diante de si quando reconhece que o defeito não é só uma deficiência, uma debilidade, senão também a fonte da força e das capacidades, e que no defeito há algum sentido positivo” (Vigotski, 2019, p. 31).

A tessitura dessas narrativas se interliga ao objetivo deste estudo, que compreende que existem muitos desafios para a inclusão escolar, mas que, mesmo com os avanços e retrocessos, o trabalho para a concretização de uma escola inclusiva continua a caminhar e que há possibilidades para constituição de espaços inclusivos na escola embasados na coletividade, na participação e no envolvimento de todos que estão implicados nesse processo.

Nesse sentido, entendemos que essa conduta incita movimentos de ressignificação da prática pedagógica e do encorajamento dos professores a continuarem desenvolvendo o trabalho de inclusão escolar nas escolas, como descrito nos trechos seguintes, em que se destacam os desafios e as possibilidades:

Uma das principais barreiras para a Educação Especial e inclusiva é a falta de recursos adequados, como recursos financeiros, materiais de ensino adaptados, tecnologias assistivas e suporte profissional. Mas, para suprir essas barreiras, as políticas públicas para a inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de formação continuada, participativa e com acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. O professor é um mediador dentro da sala de aula (Professor regente).

Falta de recurso é um grande desafio, bem como compreender o comportamento de cada um diante de algumas dificuldades. Mas a possibilidade é estar sempre inteirada e realizar um trabalho, principalmente inicial, com o apoio e a veracidade da família e dos envolvidos, sem esconder fatos (Professor regente).

Várias barreiras ainda precisam ser vencidas. Acessibilidade na escola, no transporte escolar, falta de políticas

públicas voltadas para enfrentar alguns desses desafios para que se possa gerar novas possibilidades para concretizar esse processo (Professor de área específica).

Nessa perspectiva, Vigotski (2019) afirma que as escolas devem adaptar o currículo comum de acordo com as necessidades individuais de aprendizagem, garantindo, assim, que os alunos público da Educação Especial tenham acesso, permanência e sucesso acadêmico. Isso implica superar os obstáculos que dificultam a concretização do direito à educação para todos, promovendo uma abordagem pedagógica que celebre e respeite a diversidade e as diferenças humanas.

Considerações finais

Através da análise e interpretação das narrativas dos sujeitos professores, pudemos retratar um recorte das práticas desenvolvidas na rede municipal de Santa Maria de Jetibá. Tal recorte não compreende a rede toda, visto que há ainda mais práticas de coletividade não apresentadas nessa pesquisa, como a ciência de que ainda não há essa concepção de educação inclusiva para todos aqueles pertencentes à rede.

O estudo revelou que o trabalho de parceria realizado entre os professores de sala comum e os professores das Salas de Recursos Multifuncionais tem possibilitado o desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas utilizadas nas escolas pesquisadas. Com essa prática, os professores, juntos, planejam, discutem e elaboram estratégias pedagógicas acessíveis que propiciam aos estudantes PAEE a apropriação dos conhecimentos ofertados na sala de aula comum.

É vista como promissora e parte do pressuposto de que é essencial a constituição de espaços coletivos, em que todos os professores possam partilhar experiências, expectativas, tensões e troca de conhecimentos, pois é com base nessa prática que são pensadas ações, estratégias e recursos que promovam a potencialização da aprendizagem, conforme as singularidades e necessidades de todos os estudantes.

A constituição de espaços coletivos é fundamental para favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo escolar pelos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Esses espaços possibilitam a participação ativa de todos os professores na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, criando condições para a efetivação da inclusão escolar. Além disso, a interação nesse

ambiente coletivo pode gerar transformações significativas nas concepções e práticas docentes, aprimorando o processo de inclusão escolar dos estudantes PAEE e fortalecendo a construção de uma educação acessível e equitativa.

No entrelaçar das narrativas dos sujeitos professores, fica evidenciada uma prática pedagógica interativa que promove a inclusão escolar, alinhada com as ideias de Vigotski (2001), em que o professor assume a responsabilidade direta de influenciador no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, como aquele que promove suporte necessário para uma aprendizagem ativa, que leva em consideração aspectos socioculturais e emocionais.

As narrativas corroboram com o objetivo de destacar os desafios enfrentados na busca pela inclusão escolar. Apesar das dificuldades, o trabalho rumo a uma escola inclusiva persiste. Há indícios de que a constituição de espaços inclusivos na escola é possível por meio do engajamento coletivo, da participação e do envolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo.

É fundamental destacar que, ao falarmos das contribuições da pesquisa, estamos nos referindo à capacidade de explorar as experiências e perspectivas dos participantes, identificar tendências e padrões subjacentes, bem como gerar hipóteses para pesquisas futuras (Gil, 2002). Dessa forma, a pesquisa não apenas aprofunda o entendimento sobre o tema, mas também abre caminhos para novas abordagens, ampliando as possibilidades de intervenção e inovação no campo estudado, com potencial de impacto concreto nas práticas educacionais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar.** 2021. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Formação continuada em foco: a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos.** 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das Possibilidades do Coensino no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, D.M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. *In:* JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Pesquisa e Educação Especial:** mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMONS, C. C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem:** um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul-1988-2013). 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3. p. 621-626, 2012. <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Obras Escogidas, Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Pedagógica.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas:** tomo cinco: fundamentos da defecologia. 21. ed. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019.

15. Educação Especial: concepções de professoras de uma escola em Domingos Martins-ES

Vanderleia Velten¹

Barbara Santana dos Santos de Santana²

Gilsara Gonçalves Guarnier Astori³

Victória Vaz Rodrigues⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.15

Introdução

Este estudo versa a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, do Censo Escolar 2023 e das contribuições de professoras de Educação Especial de uma escola pública do município de Domingos Martins-ES, que atende estudantes do Ensino Fundamental I e II e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Visa-se a compreender o que as professoras entendem sobre Educação Especial e como isso implica em suas práticas pedagógicas na escola comum de ensino.

Para tanto, buscamos a abordagem qualitativa de pesquisa, que nos motiva a considerar os caminhos vividos pelos participantes do estudo. Elegemos

1 Professora de Educação Especial. Município de Domingos Martins-ES.

2 Mestranda em Educação, PPGE-Ufes.

3 Mestranda em Educação, PPGE-Ufes.

4 Graduanda em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica, CE-Ufes.

Vigotski (2011) como nosso referencial, buscando aproximações com a fundamentação teórica desenvolvida no município, em âmbito educacional, bem como dialogamos com estudiosos da temática em tela, sobretudo a partir das referências bibliográficas utilizadas ao longo do Curso de Aperfeiçoamento *Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola comum*.

Metodologia adotada

Este artigo é o trabalho final do Curso de Aperfeiçoamento *Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola comum*, realizado na Ufes, no período de maio a dezembro de 2023, e coordenado pelos professores Alexandro Braga Vieira e Denise Meyrelles de Jesus. Para este artigo, buscou-se uma metodologia qualitativa para compreender os dados, refletindo sobre os dizeres-saberes dos participantes, enfatizando, assim, uma forma processual de análise dos dados. Dessa forma, o nome de cada participante foi preservado sendo alterado por um codinome da sua escolha. A pesquisa qualitativa destaca então:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 1986, p. 13).

Dessa forma, para a coleta de dados, enviamos um questionário para oito professoras da Educação Especial de uma escola do município de Domingos Martins-ES. Em sua maioria, com graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial, mas também existiam professoras somente graduadas, conforme rege o processo seletivo do município. Dessas, três docentes são efetivas em turno completo e cinco são contratadas com cargas horárias diversas (12h, 15h e 30h). Apesar de algumas não serem efetivas, são recorrentes na área. Logo, o tempo de atuação na modalidade também foi um fator variável: entre 3 meses e 13 anos. Começaram a trabalhar com a Educação Especial na mesma escola em que ainda atuam e há aquelas que estão tendo o primeiro contato com a Educação Especial nessa escola.

Desse modo, a primeira parte do formulário foi conhecer um pouco sobre as professoras de Educação Especial. Em seguida, organizou-se em três componentes: 1) concepções sobre a Educação Especial; 2) organização da Educação

Especial na escola; e 3) censo escolar, a fim de compreender e analisar as concepções de Educação Especial, a materialização da/com a Política Nacional na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 e o Censo Escolar de 2023.

Referencial teórico

Lev Semionovitch Vigotski, sobretudo sua perspectiva sócio-histórico-cultural, é o referencial teórico que elegemos para fundamentar nosso estudo, uma vez que orienta o “Documento Curricular da Educação Básica: uma produção coletiva dos sujeitos” (Domingos Martins, 2016), o trabalho pedagógico e as formações do município. Tendo em vista a questão central deste estudo, que é compreender as concepções de professoras de Educação Especial de uma escola em Domingos Martins, analisamos as escritas das professoras na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vigotski, para além de outros autores dedicados aos estudos da Educação Especial e reflexões provenientes do Curso de Aperfeiçoamento.

Vigotski (2011) chama de “novo ponto de vista” o que temos chamado de “um novo olhar” para as possibilidades e limitações das pessoas com deficiência; insiste que a validade social é a finalidade da educação. E, para ele, o que é cultural é social: os signos são sociais, as ferramentas são sociais; todas as funções superiores desenvolvem-se de modo social; as significações são sociais – a base da estrutura da personalidade é social. A natureza, a gênese e a função da personalidade são sociais. Não podemos pensar a escola fora desse paradigma, fora dessa posição histórico-cultural; caso contrário, muitos estudantes público da Educação Especial continuarão a ir para a escola apenas para não ficarem à toa, para ocuparem o tempo, para darem menos trabalho em casa e tantos outros motivos que não são, de fato, a escolarização.

Sobre o desenvolvimento das crianças e o papel da escola, na perspectiva vigotskiana, Rego (1999) afirma que:

[...] embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos conceitos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre aspectos que estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico

construído e acumulado pela humanidade. Pode envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo) (Rego, 1999, p. 79).

Assim como Vigotski (2011) e sua concepção sociocultural de desenvolvimento, entendemos que “a criança não deveria ser considerada isolada de seu contexto sociocultural” (Ivic, 2010, p. 32), uma vez que apostamos em uma escolarização em que todos os estudantes aprendem juntos, na relação com o outro e com a mediação do professor. Sobre aprendizagem e desenvolvimento, o autor ainda pontua que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança. Conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (Vigotski, 1988, p. 115).

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, segundo Vigotski, não acontecem de modo separado. Eles fazem parte de um contexto sócio-histórico-cultural, e o professor tem papel fundamental na mediação do conhecimento científico produzido e historicamente acumulado, de modo que o aluno tenha apropriação, objetivação e significação. E, considerando os estudantes público da Educação Especial, encontramos, na teoria da Defectologia de Vigotski, um enfoque qualitativo no que tange às crianças com os diferentes tipos de deficiência, acreditando nas potencialidades de vida e aprendizagem destes estudantes (Silva; Cristofoleti, 2020).

Dialogando com esse referencial, com a Política Nacional na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, com os dados do Censo Escolar de 2023 e com as concepções das professoras de Educação Especial a partir das respostas no questionário, buscamos refletir, compreender e analisar como se materializa a Educação Especial nessa escola.

Concepções sobre a Educação Especial

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 10).

Nessa perspectiva, buscamos entender as concepções das professoras. Deca (2023) nos diz que a:

Educação Especial é uma modalidade de ensino que realiza o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Professora Deca, 2023).

Dito isso, essa professora traz uma concepção mais contextualizada, resguardando-se em documentos e processos educacionais, inclusive trazendo a lume a PNEEPEI (Brasil, 2008). Apesar de olhares diversos, notamos que existe um entendimento sobre a modalidade. Algumas concepções em processo de construção de saberes, outras em uma visão mais ampliada/politizada do que seria a Educação Especial. Podemos destacar que, de modo geral, as professoras materializam a Política de 2008 no dia a dia da escola.

Organização da Educação Especial na escola

De acordo com as respostas analisadas, as professoras destacam a organização da Educação Especial na escola com o ensino colaborativo e o Atendimento Educacional Especializado. É necessário trazer uma diferenciação entre os conceitos de Educação Especial e de Atendimento Educacional Especializado. Via de regra, ao falar da Educação Especial, reduz-se e/ou traduz-se a modalidade ao Atendimento Educacional Especializado, uma vez que, de acordo com a PNEEPEI, a Educação Especial é uma modalidade de

ensino, transversal a todos níveis, etapas e modalidades, sendo o Atendimento Educacional Especializado um serviço da Educação Especial.

Portanto, a Educação Especial deve realizar o Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, Ghidini e Vieira (2021) nos explicam:

O Atendimento Educacional Especializado traduz-se em um conjunto de ações de caráter pedagógico, voltadas a apoiar os processos de ensino–aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, vistos como sujeitos de direito e de conhecimentos, e não como pessoas a serem corrigidas, como desviantes. [...] esse planejamento passa a ser realizado de forma colaborativa por todos os sujeitos que constituem o contexto escolar, sendo capaz de explorar diversos recursos e espaços–tempos escolares (Ghidini; Vieira, 2021, p. 13).

Ainda percebemos a Educação Especial sendo tratada por alguns professores como sinônimo de Atendimento Educacional Especializado e de reforço escolar, muitas vezes por não conhecerem as políticas que tratam dessa modalidade e por não entenderem a função social da escola. No município no qual realizamos nossa pesquisa, a maioria das aulas de Atendimento Educacional Especializado ocorre no mesmo turno das aulas. Sabemos que as aulas de Atendimento Educacional Especializado não são substitutivas às aulas do ensino comum, no entanto, de acordo com a PNEEPEI, as aulas do Atendimento Educacional Especializado devem ser realizadas, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização. A professora Deca (2023) contribui com a discussão da sua realidade:

Em nossa escola, a maioria do Atendimento Educacional Especializado é feito de modo colaborativo, uma parceria entre o professor do ensino **regular** e o professor de Educação Especial. Acontece no mesmo turno que os estudantes frequentam a classe do ensino **regular**⁵ (Professora Deca, 2023, grifos nossos).

O fato de ainda não ofertar para todos o Atendimento Educacional Especializado no contraturno tem sido justificado pela extensão territorial, dificuldade

5 A partir de nossas análises, compreendemos que, ao escrever “ensino regular”, a professora está se referindo ao professor regente e ao ensino comum.

de deslocamento com os transportes escolares, espaço físico, alimentação e financiamento. Porém, é necessário elaborar um estudo dessas barreiras, visando eliminá-las e evidenciar as possibilidades.

A Educação Especial nessa escola apresenta avanços consideráveis quanto ao trabalho realizado. Reafirmamos a necessidade de a Educação Especial ser contemplada no Projeto Político-Pedagógico da escola como uma abordagem multifuncional de ações. A parceria e a troca entre professores regentes da sala de ensino comum e professores especializados podem ser enriquecedoras e potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, quando a equipe pedagógica consegue contemplar o planejamento do professor do ensino regular juntamente com o professor da Educação Especial, fica mais acessível esse trabalho, visto que a parceria e o entrosamento na elaboração de atividades e materiais para as individualidades do estudante da Educação Especial passam a ser constante e ocorrem de acordo com a necessidade dos conhecimentos planejados para as aulas, tornando-as mais atrativas, pois o que, inicialmente, seria bom para o estudante da Educação Especial também pode ser significativo para todos. Como nos afirma Baptista (2011), “devemos reconhecer que os alunos com deficiência estarão em melhores condições se frequentarem o ensino comum, com a complementação do apoio especializado” (Baptista, 2011, p. 70).

Em relação à organização da Educação Especial na escola, há a preponderância de Atendimento Educacional Especializado no mesmo turno, seja no trabalho organizado dentro da própria sala de aula do ensino comum, denominado de ensino ou trabalho colaborativo, seja na Sala de Recurso Multifuncional. Apesar de o contraturno não ser uma realidade para a maioria dos estudantes do município, uma professora aponta a coexistência do “trabalho colaborativo, sala de recursos e contraturno” (Mirian, 2023).

Estudantes público da Educação Especial

Neste eixo, trouxemos a relação dos 45 estudantes público da Educação Especial indicados para a oferta do Atendimento Educacional Especializado pela escola municipal na qual foi aplicado o questionário às professoras.

Nessa escola, o turno inverso/contraturno ainda é o grande desafio, pois não é constitutivo para a maioria dos estudantes. Segundo Palma (2016):

É uma condição de direito negado, tendo em vista que o turno inverso está garantido na Política Pública. E o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas, além de também reforçar a sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, se recusam a participar do atendimento por constrangimento de ser buscado na sala de aula e receio de não pertencer mais ao grupo devido à diferença (Palma, 2016, p. 113).

Entre não ofertar o Atendimento Educacional Especializado no contraturno e ofertá-lo no mesmo turno, estabelecendo um movimento de resistência, conforme Anjos (2021), acreditamos que é o caminho da resistência que abre portas para se encaminhar para a oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno. A própria escola já sinaliza esse movimento quando entende que um estudante cego e um estudante com deficiência auditiva precisam de apoios para além do trabalho realizado no próprio turno do ensino comum. É o início do reconhecimento da necessidade da implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. No entanto, faz-se necessário reconhecer o direito de todos estudantes público da Educação Especial frequentarem o Atendimento Educacional Especializado, independentemente das suas deficiências.

Abaixo, apresentamos um quadro organizado pela escola sobre a demanda da oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 1 – Demanda de Atendimento Educacional Especializado da escola em que realizamos a pesquisa (continua)

Quantidade	Público-alvo da Educação Especial	Ano	Turno	Observação da escola
1	Transtorno do Espectro Autista	1º	Vesp.	Necessita de auxiliar
1	Deficiente auditivo (Implante coclear)	1º	Vesp.	Professor de Libras 24h
1	Deficiente Auditivo	1º	Vesp.	Professor de Libras 24h
1	Transtorno do Espectro Autista	1º	Vesp.	Necessita de auxiliar

Quadro 1 – Demanda de Atendimento Educacional Especializado da escola em que realizamos a pesquisa (continua)

3	Transtorno do Espectro Autista	1º	Vesp.	
1	Estudo de Caso	1º	Vesp.	Necessita de auxiliar
1	Transtorno do Espectro Autista	2º	Vesp.	Necessita de auxiliar
1	Transtorno do Espectro Autista	2º	Vesp.	
2	Transtorno do Espectro Autista. e TDHA	3º	Vesp.	
1	CID 84 - Transtorno do Espectro Autista. F 90.0	3º	Vesp.	
1	Síndrome de Down	3º	Vesp.	Necessita de auxiliar
1	CID F80.8 e F90.0	4º	Vesp.	
1	Espectro Autista	4º	Vesp.	
1	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	4º	Vesp.	
1	Leucomalácia neuropsicomotor com hipertonia e hiperreflexia em dimídio esquerdo	4º	Vesp.	
1	Transtorno do Espectro Autista e TDAH	4º	Vesp.	
1	Síndrome de Down	4º	Vesp.	Necessita de auxiliar
1	Transtorno do Espectro Autista. F900/G400. F840 .F400. F445/F840/ F900	4º	Vesp.	
1	Transtorno do Espectro Autista	5º	Mat.	Necessita de auxiliar
1	Síndrome de Asperger - CID F84.5	5º	Mat.	

Quadro 1 – Demanda de Atendimento Educacional Especializado da escola em que realizamos a pesquisa (continua)

1	Estudo de caso	5°	Mat.	Estudante com constante crise de ansiedade com vômito, diarreia e sudorese
1	Laudo de hidrocefalia ex-vácuo por anorexia	5°	Mat.	Atendimento Domiciliar
1	Altas Habilidades + TOD	5°	Mat.	
1	Estudo de caso	6°	Mat.	Estudante com necessidade de sair da sala em alguns momentos de stress
1	CID F.84.5 - Autismo leve/ Síndrome de ASPERGER	6°	Mat.	
1	Estudo de caso	6	Mat.	Estudante sem laudo. Não consegue reter as informações. Precisa consolidar a alfabetização
1	CID F90.0+F42.9; Epilepsia	6°	Mat.	Estudante tem crises nervosas, precisa de auxiliar constantemente
1	CID F.84.5 – Autismo	6°	Mat.	Necessita de auxiliar
1	CID F70 Retardo Mental Leve	6°	Mat.	
1	Deficiente Visual	6°	Mat.	Professor especialista em cegueira e baixa visão - 24 h e contraturno com outro professor de 15 h
1	CID F70/ Retardo mental leve. F90/ Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) F91.3 - Distúrbio desafiador e de oposição.	7°	Mat.	
1	Transtorno do Espectro Autista	7°	Mat.	

Quadro 1 – Demanda de Atendimento Educacional Especializado da escola em que realizamos a pesquisa (conclusão)

1	F 70 - Retardo mental leve -Síndrome Alcoólica fetal	7°	Mat.	Precisa ser alfabetizado
1	CID: F10/F84.9	8°	Mat.	
1	CID F71.9 - F32 - F41 Surdez, Retardo Mental e Transtorno de Humor e ansiedade	8°	Mat.	Contraturno com 15h
1	Estudo de Caso. CID 10: F90/F48	8°	Mat.	Precisa de constante intervenção do professor, processo de alfabetização. Idade defasada
1	Estudo de Caso	8°	Mat.	O estudante esquece diariamente os conhecimentos estudados
1	Transtorno do Espectro Autista	8°	Mat.	
Estudante da Educação de Jovens e adultos da Atendimento Educacional Especializado da Escola				
1	Cega	Séries iniciais	Sáb. - Matutino	
1	Baixa visão por diabete	Séries iniciais	Sáb. - Matutino	Necessita de alguém para ler, registrar e ajuda para interpretar.
1	AVC - Comprometimento da memória longa	Séries iniciais	Sáb. - Matutino	Necessita de alguém para registrar
1	Comprometimento na visão	Séries iniciais	Sáb. - Matutino	Estudante não aceita muita ajuda.

Fonte: Elaborado pela escola do município pesquisado (2023)

A escola apresenta, na demanda, os estudantes com laudos médicos (sendo ou não público da Educação Especial) bem como aqueles em que a própria instituição identifica a necessidade de apoio pedagógico pela via da Educação

Especial, sendo apresentados no quadro acima, como “Estudo de Caso”. A nota técnica nº4 (Brasil, 2014), que orienta acerca de documentos comprobatórios do cadastro de alunos público da Educação Especial, pontua que: todos os alunos têm direito a esse atendimento, independentemente de ter ou não o diagnóstico. A escola aponta esses alunos justificando o encaminhamento com uma observação, explicando o motivo da inserção da demanda na Educação Especial. A partir dessa demanda, a equipe Gestora de Educação Especial analisa a justificativa e organiza a carga horária dos professores de Educação Especial.

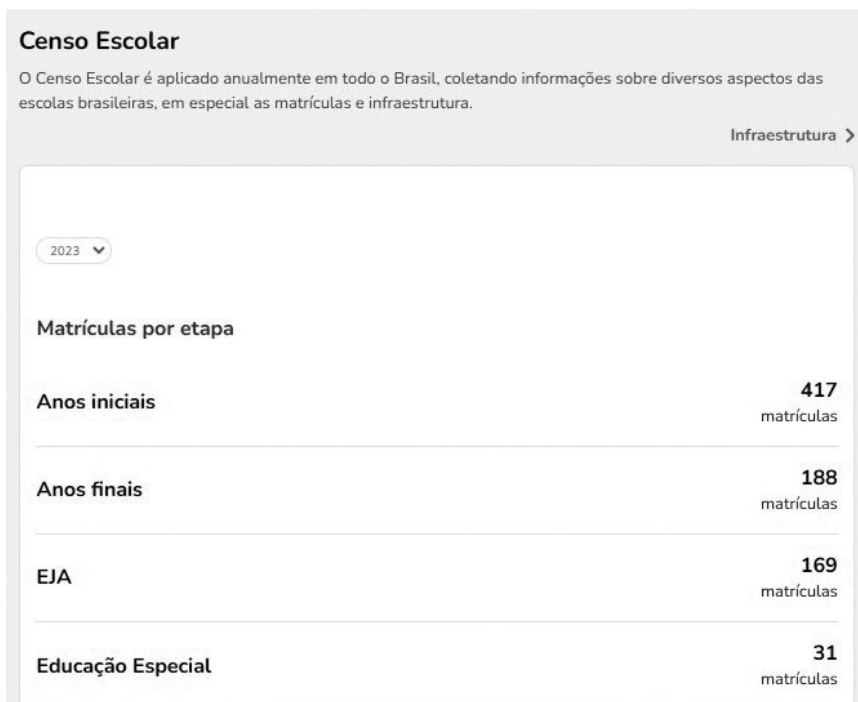
Censo Escolar 2023

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo Escolar é:

O principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional (Inep, 2024, on-line).

Com base nas respostas das professoras, compreendemos que o Censo Escolar é de grande importância para a Educação Especial, visto que entendem a necessidade dos dados coletados por ele. Pois, a partir das informações disponibilizadas, é possível planejar, organizar pedagogicamente/financeiramente e implementar políticas públicas de maneira mais eficaz. Conforme Anjos (2021), “o dado censitário se torna importante porque não é apenas um aparato estatístico, que evidencia numericamente as condições das escolas e acesso das matrículas” (Anjos, 2021, p. 102). Na imagem 1, apresentamos os dados da escola no Censo de 2023.

Imagem 1 – Censo Escolar



Fonte: Qedu, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

Quadro 2 – Alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado de acordo com o Censo 2023.

Alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado
2

Fonte: Elaboração própria das autoras. Dados cedidos pelos arquivos da Secretaria de Educação de Domingos Martins (2023).

Comparando os dados apresentados pela escola e os dados do Censo 2023 em relação à Educação Especial, foi possível verificar que a escola apresentou como demanda o quantitativo de quarenta e cinco estudantes; dentre esses, estudantes que não são considerados público da Educação Especial e aqueles que aparecem como estudos de caso. Já nas informações prestadas ao

Censo, aparecem trinta e um estudantes matriculados na Educação Especial, uma vez que esses são, de fato, estudantes público da Educação Especial. E quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado, conforme preconizada pela PNEEPEI, todos deveriam estar matriculados no contraturno, mas apenas dois estudantes estão matriculados e recebem esse atendimento.

Considerações finais

A formação continuada nos deu condições de pensar, refletir e tensionar as questões que organizam, planejam e implementam as políticas da Educação Especial, ou seja, como elas têm se materializado em uma escola da rede municipal de Domingos Martins-ES a partir das concepções das professoras de Educação Especial e a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nesse sentido, chamamos a atenção especialmente para os dados do Censo escolar de 2023, no qual são apontados 31 estudantes público da Educação Especial, mas apenas dois têm garantido o seu direito ao Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Considerando que a escola identifica as demandas e ainda recebe a segunda matrícula desses estudantes, urge a necessidade de uma discussão ampla com toda comunidade escolar para que se efetive esse direito a todos.

Referências

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- ANACHE, A. A; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de. *et al.* (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória; CDV; Facitec, 2007, p. 43-53.
- ANJOS, C. F. dos. **Cartografando a interface educação especial e educação do campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis**. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, p. 59-76, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

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: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 4 / 2014 / MEC / SECADI / DPE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: 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-notit04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205241. Acesso em: 22 abr. 2024.

JESUS, D. M. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. *In: SEMINÁRIO CAPIXA-BA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 10, 2006, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2006. p. 50-59.

JESUS, D. M. *et al.* Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnósticos, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (org.). Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial*. São Carlos, Marquêsine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 93-114.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes; VIEIRA, Alexandro Braga. **Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1.ed. São Paulo: EPU, 1986.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SERRA. Prefeitura Municipal. **Lei Orgânica Municipal, de 5 de abril de 1990**. Delimita os princípios pelos quais o Município reger-se-á, com a autonomia política, financeira e administrativa os direitos humanos, políticos e sociais com a Natureza e com as peculiaridades locais. Disponível em: <https://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L11990.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, A. S. F.; CRISTOFOLETI, R. C. Refletindo o fazer pedagógico na Educação Especial: uma análise dos conceitos vigotskianos no campo da deficiência. **Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino**, [S. l.], n. 3, p.83-92, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/28147/91>. Acesso em: 17 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 1.ed. São Paulo: Editora USP, 1988.

16. Processos de leitura dos estudantes público da Educação Especial: um olhar para o município de Vila Velha-ES

Alice Pilon do Nascimento¹

Keila Fernanda Bacelar²

Daniella Côrtes Pereira Borges³

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.16

Introdução

Compreender os processos de alfabetização no Brasil tem sido um desafio para muitos pesquisadores (Martins; Marsiglia, 2015; Cagliari, 2005; Gontijo; 2008). Vimos, em Nascimento (2021), um interesse em discutir a interface da alfabetização com a Educação Especial, tangenciando-a como direito inegociável.

No que tange aos processos de leitura e escrita há, nos dados nacionais, um silenciamento/invisibilização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Entendemos que as avaliações em larga escala não captam o processo

1 Pedagoga da Prefeitura de Vitória e Professora de Educação Especial da Prefeitura de Vila Velha. E-mail: alicepilonn@gmail.com.

2 Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Especial na Prefeitura de Vila Velha. E-mail: keilafernandabacelar@hotmail.com.

3 Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora Escolar na Prefeitura de Vila Velha. Atualmente compõe o setor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha. E-mail daniellacortes30@gmail.com.

de ensino-aprendizagem de cada realidade escolar e, por esse motivo, muitas vezes, nivela e/ou exclui alunos e alunas, principalmente aqueles que demandam algum tipo específico de apoio no processo de escolarização como um todo. É inevitável pontuar a questão dos tempos e ritmos diferenciados que os alunos em questão demandam. Todavia, por outro lado, fica evidente, a partir dos dados, que a esfera federal pouco tem feito para compreender o processo de escolarização do alunado em questão.

Nesse estudo, observamos, mesmo que de maneira tímida, uma ascensão do município de Vila Velha/ES no acompanhamento e monitoramento dos processos de alfabetização dos estudantes público da Educação Especial. Nossa tentativa, nesse momento, é de apresentar e problematizar os dados a fim de fomentar questões e, quiçá, alimentar as próximas edições da avaliação local.

Metodologia

Nosso estudo, de natureza qualitativa, tomou como base a análise estatística de dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), bem como os dados que o município em destaque dispõe sobre tal tema. Além disso, buscamos compreender como se desdobram os dados em uma escola de Ensino Fundamental a partir dos registros de avaliação feitos com os pedagogos.

De acordo com Ferraro (2012), a partir dos anos 1980, as pesquisas no campo da Educação no Brasil sofreram uma espécie de boicote dos estudos estatísticos, por estarem em relevo as discussões sobre a crítica ao positivismo. Para o estudioso, não basta anular ou criar um abismo entre quantitativo e qualitativo, mas buscar a unidade entre as partes. Nas palavras do autor, “[] não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (Ferraro, 2012, p. 144).

A partir dos dados disponíveis, as análises buscam identificar possíveis tensões e possibilidades. A partir da problematização, é possível pensar em alternativas com vistas ao fortalecimento do fenômeno estudado, no caso, o processo de alfabetização de alunos público da Educação Especial.

Referencial teórico

[...] **a porta de entrada no universo da cultura letrada é a alfabetização** [...] cujo desenvolvimento é a razão de ser da educação escolar **em todos os seus níveis e modalidades**. [...] Seu tratamento inadequado determinará negativamente toda a trajetória escolar. [...] **Não pode, portanto, ser aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático** (Saviani, 2015, p. X, grifo nosso).

A atribuição que o autor supracitado faz em relação ao processo de alfabetização é grandiosa. Compreende que o ensino deve estar voltado intencionalmente para que alunos se beneficiem desse conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Nessa linha, Martins e Marsiglia (2015) defendem a premissa que a alfabetização deve “[] realizar-se de maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 48). Evidente, nas duas colocações, que os autores colocam a alfabetização como um lugar de destaque na vida estudantil, e, para tanto, atribuem à escola e, fundamentalmente, aos professores o dever de cumprir com êxito essa premissa.

A alfabetização se perpetua ao longo da história como uma tensão nas políticas educacionais. Nota-se que tal discussão se faz presente nas mais variadas abordagens teóricas que se colocam em disputa no campo pedagógico, seja em perspectivas menos ou mais progressistas (Mortatti, 2006). Mesmo com todos esses movimentos, muitas crianças não são alfabetizadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Algumas concluem essa etapa de ensino sem o conhecimento sistematizado.

Quando direcionamos nossas lentes para os processos de alfabetização de alunos público da Educação Especial, esse cenário pode ser ainda mais crítico (Santos, 2012; Paixão, 2018; Nascimento, 2021). Por um lado, temos que apontar a necessidade de as esferas da administração pública assumirem essa problemática, proporcionando condições mais concretas de aprendizagem (Gontijo; Leite, 2002). Por outro, temos a responsabilidade de cada escola. Nas palavras de Dangió e Martins (2018):

[...] ao professor alfabetizador cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos, bem como sobre as melhores formas de transmiti-lo, tendo em vista que, de posse desses conhecimentos, tenha condições de colocar em prática uma didática desenvolvente. Ao aluno cabe o direito inalienável de acesso a tais conteúdos linguísticos, como meio de formação, emancipação e participação ativa na sociedade. Essas considerações nos direcionam a conceber a escola como aliada na luta política pela transformação social, tendo a alfabetização como exigência primeira para isso (Dangió; Martins, 2018, p. 247).

No que se refere ao processo de apropriação da leitura e escrita, apoiamo-nos nos escritos de Vigotski (2018) e Martins (2013). O desenvolvimento das funções psíquicas culturais deve acontecer de maneira “interfuncional”. Em conformidade com os teóricos, as funções psíquicas leitura e escrita necessitam ser desenvolvidas com outras funções psicológicas superiores, tais como a linguagem, a percepção a memória lógica, o desenho, dentre outras.

Estudantes com deficiência seguem a mesma lei de desenvolvimento. Todavia, suas demandas educativas serão analisadas pelo professor para que haja a compensação social pela via da imersão na cultura (Vigotski, 2011).

As pesquisas mostram que a criança anormal,⁴ em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica. Eis por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 2011, p. 869).

Importante salientar que o município de Vila Velha tem constituído políticas públicas interessantes no campo da Educação. Para elucidar, o último concurso público para provimento do cargo de professores de Educação Especial efetivou cerca de 300 professores que atuam tanto nas salas de aula comum como nas salas de recursos multifuncionais (no contraturno escolar). Assim, o

4 Nomenclatura datada.

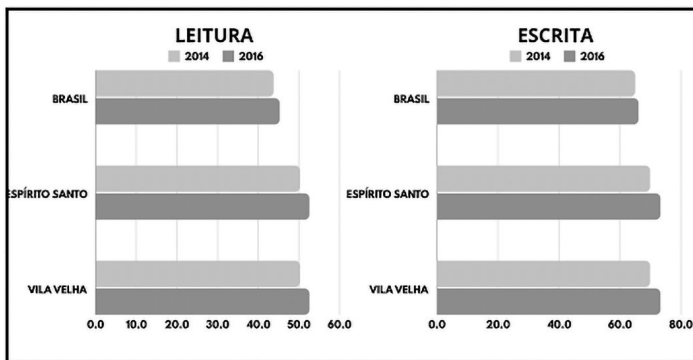
atendimento educacional especializado pode acontecer de duas maneiras, atendendo as demandas individuais e coletivas em uma perspectiva inclusiva. Sem dúvidas, ter professor no quadro efetivo para a Educação Especial contribui diretamente para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes. Além disso, como já sinalizado, Vila Velha iniciou um movimento de análise dos processos de leitura e escrita dos alunos público da Educação Especial.

Relato de experiência

Para iniciarmos nossa discussão no que diz respeito aos processos de leitura e escrita, colocamos em evidência o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), principalmente no que se refere a Meta 5: “**alfabetizar todas as crianças**, no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 58, grifo nosso). A vigência do Plano se esgota neste ano de 2024, e ainda não temos um cenário favorável no que tange aos processos de alfabetização das crianças brasileiras.

Não há nenhum monitoramento na esfera federal que analise os processos de leitura e escrita dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É válido registrar que a Meta 5 dispõe de várias estratégias, sendo a sétima voltada para “[...] apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades [...]” (Brasil, 2014, p. 59, grifo nosso).

Gráfico 1 – Percentual de alunos com nível de leitura e escrita nível nacional



Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados do INEP, 2023.

O INEP dispõe dos dados acima a partir da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que aconteceu em dois anos, 2014 e 2016. Após esses anos, não tivemos, em nível de esfera federal, nenhum instrumento para avaliar tal fenômeno. Nota-se o avanço ínfimo de uma edição para outra.

A partir da porcentagem apresentada – e com todas as ressalvas metodológicas – resta-nos problematizar que, no Brasil, cerca de 55% dos alunos não se apropriaram da leitura e 34% ainda não adquiriram a escrita (dados de 2016). Quais condições concretas de escolarização apresenta esse alunado? A partir dessa indagação, e com a ausência de informações sobre a alfabetização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma hipótese que surge refere-se ao atrelamento do percentual de insucessos com o público em questão. Todavia, não pode ser a totalidade, pois, além de considerarmos o fato de que alunos público da Educação Especial podem se alfabetizar nesse período, o quantitativo desse alunado é ínfimo se comparado ao total dos “insucessos” (Nascimento, 2021, p. 43-44).

Ao nos debruçarmos sobre a nossa realidade, observamos que o município de Vila Velha/ES, foco do nosso estudo, está entre os cinco municípios capixabas que participam do Sistema de Avaliação Educar para Valer (SAEV). Tal instrumento visa analisar os níveis de leitura, escrita e matemática no Ensino Fundamental, com ênfase nos primeiros anos dessa etapa de ensino. O SAEV está vinculado ao Programa Educar para Valer, que se insere na Associação Bem Comum. Essa instituição, sem fins lucrativos, conta com parceria e apoio da Fundação Lemann, Instituto Natura, dentre outros, evidenciando uma forte marca da relação público x privado.

Importante mencionar o esforço do município em compreender a interface alfabetização e Educação Especial. O SAEV é utilizado como eixo de análise da alfabetização do município como um todo, e é por esse mesmo viés que fazem a leitura dos alunos público da modalidade em questão.

É digno de registro que Vila Velha, em 2023, estava em sua segunda edição do SAEV. Notoriamente, houve mudanças significativas para compreender as reais necessidades educativas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A secretaria de Educação forneceu às escolas a avaliação em uma versão editável, a fim de

ter uma organização de cada unidade de ensino atendendo às necessidades dos discentes, sem perder de vista os descritores avaliativos.

De acordo com os dados, sabemos que muitos alunos não realizaram a prova e, por esse motivo, entendemos que serão necessários outros movimentos para garantir a participação do alunado nas edições vindouras. Abaixo, extraímos dados de alguns descritores avaliativos comuns entre o segundo e o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1 – Índice de participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no SAEV 2023, de acordo com o descritor

DESCRITOR ⁵	TURMA: 2º ANO = 309 ALUNOS		
	ALCANÇOU	NÃO ALCANÇOU	NÃO PARTICIPOU
1 - Ler palavras formadas por sílabas canônicas	17%	4%	79%
2 - Ler palavras formadas por sílabas não canônicas	21%	2%	77%
3 - Ler frases	19%	3%	78%
4 - Reconhecer o assunto de um texto lido	11%	1%	78%
DESCRITOR	TURMA: 3º ANO = 322 ALUNOS PAEE		
	ALCANÇOU	NÃO ALCANÇOU	NÃO PARTICIPOU
1 - Ler palavras formadas por sílabas canônicas	22%	4%	74%
2 - Ler palavras formadas por sílabas não canônicas	28%	2%	77%
3 - Ler frases	29%	1%	70%
4 - Reconhecer o assunto de um texto lido	10%	4%	86%

Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, 2023.

5 Fizemos o recorte de alguns descritores.

Frente à tabela 1, questionamo-nos, primeiramente, sobre a organização de acordo com os três eixos de análises (alcançou, não alcançou e não participou). A parcela de alunos que não participou da avaliação é gritante. Talvez a condição de deficiência e/ou transtorno, destacada na plataforma, tenha sido a barreira para sua realização. Infelizmente, essa é uma abordagem que está presente em nossas escolas brasileiras, não se configurando como uma tensão somente no município em questão. Todavia, acreditamos que o levantamento da problemática é um passo considerável frente a uma possível reestruturação.

Outro elemento que julgamos válido problematizar refere-se diretamente à análise dos dados dos alunos que “alcançaram os objetivos”. Observando a mesma tabela, é possível perceber que o segundo descritor (ler sílabas não canônicas) exige um refinamento maior que o primeiro (ler sílabas canônicas). As sílabas consideradas canônicas são constantes, formadas por uma consoante (C) seguida de vogal (V); já as não canônicas não seguem essa ordem, podendo ser formadas por diferentes arranjos (CVV, CCV, V, CCVC, para elucidar). A partir daí, perguntamo-nos: Por que temos mais alunos lendo sílabas não canônicas do que canônicas? Por que há mais alunos lendo frases que palavras, haja vista que quem lê frase precisa ser também leitor de palavras? No que concerne ao processo de justificativa para a não participação da atividade avaliativa, encontramos, no SAEV, uma questão ambígua, como pode ser observada na imagem a seguir:

Figura 1 – Justificativas para não participação da avaliação do SAEV

A imagem mostra uma interface de usuário do sistema SAEV. No topo, há uma barra de informações com o texto "Aluno(a) 14 de 18" à esquerda, "2023 - Av. Saída - Teste de Leitura" no centro e um botão "Limpar Respostas" à direita. Abaixo, há uma seção de perfil de usuário com um ícone de pessoa. À direita, há uma pergunta "Realizou a Atividade?" com o botão "Não" selecionado. Abaixo disso, há uma seção "Justificativa" com uma lista de opções. A opção "Motivos de deficiência" está circunscrita em um oval vermelho.

Realizou a Atividade?	Não
Justificativa	Recusou-se a participar
	Faltou mas está frequentando a escola
	Abandonou a escola
	Foi Transferido para outra escola
	Motivos de deficiência
	Não participou

Fonte: Foto extraída no site do SAEV (acesso pedagoga)
e destacado pelas autoras, 2023.

A partir dessa situação, fica para nós uma dúvida sobre o entendimento do profissional responsável por alimentar a plataforma do SAEV (no caso de Vila Velha, o pedagogo). Ao que parece, com tais justificativas, o profissional em questão pode lançar que os discentes não realizaram a prova por “motivos de deficiência” e não convidar os alunos a participarem. Nesse ponto, acreditamos no movimento potente da formação continuada para que essas questões de possíveis interpretações dúbias não aconteçam. Nossa dúvida permeia em torno da questão do entendimento do profissional responsável por lançar os dados: será que, ao se deparar com essa justificativa, já se aborta a necessidade de realização da avaliação?

Na esteira do pensamento, colocamos em relevo mais dois pontos. Em primeiro lugar, possibilitar tal justificativa direciona o próprio SAEV em uma condição capacitista, mesmo que sem uma intenção evidente. Se o aluno público da Educação Especial ainda não consegue se classificar como leitor, ele precisa ter o direito de ser evidenciado como “não leitor” e não como “não participante”.

O movimento de compreensão desses dados deve, na nossa análise, suscitar políticas públicas que tomem como base as condições de aprendizagem e participação dos alunos público ou não da Educação Especial. É digno de nota que o SAEV dispõe 6 “classificações” possíveis no processo de leitura para os alunos que realizam a prova, sendo elas: não leitor, leitor de sílabas, leitor de palavras, leitor de frases, leitor de texto sem fluência e leitor de texto com fluência. Com o intuito de esmiuçar esses dados, analisamos esses níveis de leitura em uma escola da rede municipal de Vila Velha.

Com a intenção de olhar atentamente para os dados do município em questão, fizemos o levantamento dos dados da avaliação final de leitura dos alunos de segundo e terceiro ano de uma escola dessa rede de ensino. A unidade municipal de Ensino Fundamental (UMEF) Joana da Silva⁶, alocada na 4ª das cinco regiões em que o município se organiza administrativamente, é uma escola que atende um número considerável de estudantes, totalizando 14 turmas por turno, todas da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º).

Até o momento, há a matrícula de 74 discentes público da Educação Especial nos dois turnos de funcionamento. Para atender às demandas específicas desses alunos, a UMEF conta com 6 professores de Educação Especial, sendo

6 Nome fictício.

um deles responsável pela sala de recursos multifuncionais, atendendo no formato de contraturno escolar, e os demais no trabalho colaborativo com professores regentes dentro da própria sala aula. Além disso, a equipe escolar dispõe de 5 cuidadores dedicados ao suporte com higienização, locomoção e alimentação (quando necessário), além do acompanhamento dos alunos durante as atividades escolares.

A UMEF dispõe de quatorze salas de aula, biblioteca, depósitos de merenda e de material pedagógico, sala dos professores, de informática, robótica, direção escolar, sala para pedagogos, coordenadores, sala de recursos multifuncionais, arquivo, secretaria, cozinha, banheiros para alunos, professores, além do banheiro acessível para alunos com deficiências (principalmente de natureza física). A escola contém também refeitório e dois pátios externos (com e sem cobertura). Abaixo, os dados da última avaliação do SAEV na referida instituição.

Tabela 2 – Quantitativo de alunos de acordo com cada nível de leitura do SAEV de uma escola em Vila Velha.

DESCRITORES SAEV	2º ANO		3º ANO		TOTAL
	MATUTINO	VESPERTINO	MATUTINO	VESPERTINO	
NÃO AVALIADO (A)	2	7	1	1	11
NÃO LEITOR (A)	0	0	3	2	5
LEITOR (A) DE SÍLABAS	0	0	1	0	1
LEITOR (A) DE PALAVRAS	1	0	1	2	4
LEITOR (A) DE FRASES	0	0	0	0	0
LEITOR (A) DE TEXTO SEM FLUÊNCIA	1	0	3	1	5
LEITOR (A) DE TEXTO COM FLUÊNCIA	1	0	3	0	4
TOTAL	5	7	12	6	30

Fonte: Organizado pelas autoras, 2023.

Na UMEF Joana da Silva, fica marcado um movimento diferente entre os turnos, no caso do segundo ano. No turno vespertino, nenhum aluno foi avaliado em seu processo de leitura de acordo com os dados do SAEV. Na maioria das turmas do turno vespertino, somente os alunos em questão não participaram. Esses alunos são não leitores? Faltaram na semana em que foi realizada a avaliação? Não realizaram a prova pautado em suas condições de deficiência? Essas são perguntas para a qual, ainda, não temos respostas.

Importante destacar que, dos trinta alunos analisados, temos um percentual de 60% com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 30% com deficiência intelectual, 3% com deficiência múltipla e 6% crianças com TEA e deficiência intelectual. Não há, nessa unidade escolar, matrículas de alunos com alguma deficiência sensorial ou altas habilidades/superdotação.

Considerações finais

A constituição deste texto nos possibilitou um olhar mais atento para as demandas dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Se temos a alfabetização como um conhecimento sistematizado e valorado em nossa sociedade letrada, é de fundamental importância que todas as crianças saiam das escolas alfabetizadas (Dangió; Martins, 2018; Nascimento, 2021).

O Plano Nacional de Educação colocou como meta a alfabetização de todos os estudantes. Todavia, não encontramos muitos esforços por parte do governo federal, ao longo dos dez anos de vigência do Plano, em acompanhar, monitorar os dados referente ao processo de leitura e escrita dos alunos de forma geral, bem como investir em políticas favorecedoras da alfabetização. Outra questão considerável permeia em torno da ausência de informação sobre os processos específicos dos alunos público da Educação Especial.

Consideramos que o município de Vila Velha tem lançado esforços para analisar os dados sobre os processos de leitura e escrita de alunos público da Educação Especial. Tal compromisso é entendido, por nós, como um grande esforço da esfera administrativa municipal, uma vez que só é possível lançar e/ou fortalecer as políticas públicas conhecendo suas necessidades e reconhecendo suas fragilidades.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística.** 10. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- DANGIÓ, M. S. A.; MARTINS, L. M. **A alfabetização sob o enfoque histórico- crítico:** contribuições didáticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.
- FERRARO, A. R. Quantidade e Qualidade na pesquisa em Educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 129-146, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/8rG-Trz3HTMfpBjKqKqKQbG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2023.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONTIJO, C. M. M.; LEITE, S. A. S. A Escrita como Recurso Mnemônico na Fase Inicial de Alfabetização Escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXIII, n. 78, abril/2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SxLVV4G9c6zR3CxhbTRJBgg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia história-crítica. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- MORTATTI, M. R. L. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.
- NASCIMENTO, A. P. **Processos de Apropriação de Leitura e Escrita de Crianças com Deficiência Intelectual:** uma Aposta na Mediação Pedagógica. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael:** estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- SAVIANI, D. Prefácio. In: MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.
- PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual:** em cena a linguagem. 2018. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 nov. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedagogia. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

17. Estudo de caso: projeto Libras na escola

Tales Wellington Cunha Felix¹

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane²

Yngrid Galimberti Pattuzzo³

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.17

Introdução

O espaço escolar é um ambiente de múltiplas diferenças que precisam ser consideradas para que a inclusão se materialize no cotidiano escolar. No caso dos estudantes surdos, a inclusão se efetiva por meio do acesso à sua língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pois ela é fundamental para interação, comunicação e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que as pessoas ouvintes, estudantes e profissionais da educação, tenham a oportunidade de aprender Libras para que a mesma seja compartilhada e utilizada nas interações sociais e educacionais.

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, com ênfase em Educação Ambiental. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo e em Pedagogia pela Faculdade da Serra. Professor nas prefeituras municipais de Serra e Vila Velha-ES. E-mail: talesw2@gmail.com.

2 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Anos Iniciais e Pedagoga. Atualmente está atuando como Gerente de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.

3 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-graduação lato sensu nas áreas de Educação Especial e Gestão Educacional e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como professora de Séries Iniciais e pedagoga.

Com o objetivo de difundir o ensino da Libras, sua oficialização e regulamentação oportunizarão ao estudante surdo o direito ao acesso linguístico entre os colegas e com todos os profissionais de educação, o que possibilitará a interação entre seus pares e com os profissionais. Comungando com esse pensamento, Rodrigues e Meireles (2017) defendem “[...] a importância de pensar em estratégias de ensino e aprendizagem de Libras para os alunos ouvintes, uma vez que esses constituem a maioria da comunidade escolar e são potencialmente os cidadãos formadores de uma sociedade inclusiva” (Rodrigues; Meireles, 2017, p. 170).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo de 2010 aponta o quantitativo de aproximadamente 19 mil pessoas com deficiência auditiva ou surda no município da Serra – Espírito Santo.⁴ Na rede municipal de ensino da Serra, no ano de 2024, encontram-se matriculadas 47 crianças/estudantes com diagnóstico de deficiência auditiva ou surdez.⁵ Com base nessa realidade, o município vem buscando implementar políticas públicas inclusivas no que tange à acessibilidade linguística a esse grupo de crianças/estudantes.

Considerando que a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, aponta que é uma forma de comunicação e expressão, constituindo-se como um sistema linguístico de natureza visual-motora, possuindo estrutura gramatical própria e sendo responsável em transmitir ideias e fatos para pessoas surdas. Destacamos, em seu art. 2º, a orientação do poder público institucionalizar e apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva para as comunidades surdas. Nesse viés, a defesa de uma escola inclusiva se faz necessário, visto que seu cerne é de que:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (Unesco, 1994, p. 5).

4 Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/pesquisa/23/23612>.

5 Dados extraídos no Sistema de Gestão Escolar (SGE).

A partir da política e com o objetivo de difundir a Libras para estudantes e profissionais da educação ouvintes, nasce o projeto piloto “Libras na Escola: promovendo o acesso, a inclusão e a comunicação dos estudantes surdos com a comunidade escolar”,⁶ que está sendo desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal da Serra. A escola escolhida para o desenvolvimento do projeto piloto possui Sala de Recursos Multifuncional (SRM) na área da Surdez desde 2018, oferecendo atendimento no contraturno para crianças/estudantes com surdez ou deficiência auditiva matriculados em toda a rede municipal da Serra.

Considerando que o município de Serra tem uma extensão territorial significativa, para o atendimento no contraturno nos polos de Surdez, Altas Habilidades e Deficiência Visual, é garantido o transporte escolar conforme Resolução CMES nº 203/2022, quando define “garantir, identificada e necessidade, transporte escolar gratuito para atendimento às/os crianças/estudantes PAEE no AEE realizados nas SRMs dos polos de DV, DA e AH/SD” (CMES, 2022, art. 28, inc. XIV), oportunizando, assim, que todos os estudantes da rede interessados em realizar o atendimento educacional especializado nas SRMs sejam matriculados e que sejam oferecidas as condições de permanência no atendimento. Destacamos que, na SRM – polo de Surdez, foi atendido o total de 32 estudantes, sendo 16 no turno matutino e 16 no vespertino.

Concordamos com Valadão *et al.* (2016) quando apontam que a aprendizagem da Libras pode contribuir para a formação da criança nos aspectos social, cultural e cognitivo, visto que abre espaço para tratar das diferenças humanas e do respeito para com o outro. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar o projeto piloto realizado na rede municipal da Serra e analisar o impacto da aprendizagem da Libras para estudantes e profissionais da educação ouvintes e surdos na vida escolar e extraescolar.

Metodologia

A pesquisa realizada é de cunho qualitativa, e utilizamos como metodologia o estudo de caso, pois, segundo Yin (1994), é uma das estratégias de investigação mais adequadas quando o propósito que justifica o estudo é o de abordar

6 O projeto piloto foi implementado pela Secretaria Municipal de Educação da Serra no ano de 2023 com a garantia de continuidade no ano de 2024.

sujeitos, situações ou contextos concretos e singulares. A análise de casos apresenta grande valor formativo, como nos diz Alarcão (*apud* Shulman, 2003):

[...] um caso, entendido em toda a sua globalidade, não é apenas o relato de um acontecimento ou incidente (...). É caso porque representa conhecimento teórico (...). Um acontecimento pode ser descrito; um caso tem de ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído. Assim, se pode concluir que não há nenhum conhecimento verdadeiro de caso sem a correspondente interpretação teórica (Shulman, 2003, p. 52).⁷

Para a realização da pesquisa, focamos o estudo de caso na escola de Ensino Fundamental em que está sendo implementado o projeto piloto “Libras na escola”, envolvendo aproximadamente 850 estudantes e 100 profissionais da educação.

A escola e o desenvolvimento do projeto

A unidade de ensino foi fundada em 1986, inicialmente como uma escola estadual de periferia, sendo municipalizada em 2005. Atualmente, possui 16 turmas no período matutino, do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I, com 380 matrículas de estudantes; e 16 turmas no período vespertino, do 5º ao 9º anos do Ensino Fundamental I e II, com 470 estudantes.

A experiência de ser uma escola polo na área da surdez suscitou reflexões como: por que o ensino da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) era ministrado apenas para alunos com surdez? Os alunos com surdez ou deficiência auditiva matriculados na escola e na SRM se sentem incluídos em uma escola polo de atendimento? Algumas dessas questões inquietaram os profissionais da escola a ponto de dialogarem junto à Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu-Serra), buscando pensar propostas que pudessem potencializar ações inclusivas no espaço escolar, abrangendo toda a comunidade escolar e não somente os estudantes surdos.

7 SHULMAN, J. H. **From Practice to Theory and Back Again: cases and portfolios as instruments for professional development.** 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/246254949_From_Practice_to_Theory_and_Back_Again_Cases_and_Portfolios_as_Instruments_for_Professional_Development. Acesso em: out. 2024.

Corroboramos com o que Lima e Barbosa (2020) defendem: em se tratando de uma escola com a cultura ouvinte, no que diz respeito a estudantes surdos, precisa dispor de estratégias de ensino que garantam, de fato, uma verdadeira inclusão, direcionada às demandas da cultura surda, assim atendendo a todos dentro das suas singularidades.

Para o desenvolvimento desse projeto, foi realizado, pela Sedu-Serra, um processo seletivo interno com banca para avaliar análise de perfil e proficiência em Libras dos candidatos interessados em ser o professor mediador do projeto piloto. A contratação do professor selecionado da área de Deficiência Auditiva ou Bilíngue se deu para atuar nos dois turnos, assumindo, assim, a mediação do projeto e a responsabilidade pelo desenvolvimento das ações na escola. Antes de iniciar o projeto, foi apresentado o seu cerne à comunidade escolar, definindo também o espaço para a realização das aulas de Libras assim como os objetivos que se pretendia alcançar.

As aulas de Libras aconteceram uma vez por semana em todas as turmas, em ambos os turnos, com a participação colaborativa dos professores regentes em um aprendizado conjunto com os estudantes, representando uma potente oportunidade de formação simultânea para docentes e estudantes. Destacamos que um projeto amplo e inclusivo em uma escola com aproximadamente 900 alunos e 100 funcionários, entre servidores públicos e terceirizados, gerou possibilidades diárias de aprendizado e desafios.

Referencial teórico

Para embasar o estudo de caso, foi realizado um levantamento bibliográfico em sites acadêmicos a partir de pesquisas dentro da temática “Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a inclusão de estudantes surdos na escola regular”, com o intuito de compreender o que os estudos apontam sobre o assunto. As pesquisas selecionadas foram realizadas nos anos de 2022 e 2023, ou seja, buscamos por pesquisas recentes para compreendermos o contexto atual acerca do ensino de Libras para estudantes surdos e ouvintes. Apresentaremos a seguir pontos que nos ajudaram a analisar e aprofundar o nosso estudo.

Castro e Kelman (2022) buscam analisar e descrever as práticas pedagógicas bilíngues utilizadas para o ensino do componente curricular específico de Língua Portuguesa, no entanto também podem ser utilizadas em outras áreas do conhecimento. A pesquisa em questão defende o bilin-

guismo a partir da inclusão, fazendo a defesa do espaço escolar em que alunos ouvintes e surdos estudem juntos.

As autoras ressaltam a respeito do desafio que os professores encontram, principalmente na área da Língua Portuguesa, no processo de ensino de alunos surdos, pois eles conhecem a Libras como a primeira língua e constituem seus processos cerebrais nessa língua. Apontam sobre a importância da qualidade da mediação semiótica e de estratégias de ensino multimodais, sendo a Libras a principal forma de mediação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Lima e Martins (2022) apresentam a pesquisa intitulada *A contribuição do ensino da LIBRAS para crianças ouvintes*, com o objetivo de investigar essas contribuições no que diz respeito ao ensino da Libras para crianças ouvintes e a importância desse ensino para a inclusão de pessoas surdas no âmbito socioeducativo. Salientam que o ensino da Libras na escola regular para pessoas ouvintes possibilita diversas experiências de interações e de trocas de saberes com os surdos.

Enfocam que promover o acesso à Libras desde cedo contribui para que a inclusão ocorra sem entraves linguísticos. Ou seja, o ensino da Libras para ouvintes significa proporcionar aos surdos mais possibilidades de comunicação e interação, fatores que contribuem no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

Outra pesquisa que nos chamou atenção foi desenvolvida por Machado e Pinheiro (2022), utilizando uma abordagem parecida com a pesquisa apresentada anteriormente, propondo compreender como o ensino da Libras para estudantes ouvintes pode se tornar uma estratégia produtiva para garantir a inclusão de estudantes surdos no âmbito escolar. Enfatizam que o maior desafio dos estudantes surdos é a possibilidade de uma interação efetiva entre todos os sujeitos no ambiente escolar, desafio que interfere no aprendizado desses estudantes. Concluem que o ensino da Libras para estudantes ouvintes efetiva a comunicação, produz interação e promove a diversidade linguística. Os autores defendem que a Libras deveria estar inserida no currículo da escola regular para que todos tenham acesso a fim de eliminar barreiras linguísticas existentes.

A pesquisa apresentada por Brito e Rosário (2023) analisa as percepções de alunos surdos sobre seus processos de escolarização por meio de suas experiências na Educação Básica. Os autores refletem que, apesar de as leis

abordarem o direito linguístico e a garantia de uma educação bilíngue aos estudantes surdos, ainda existem muitos desafios e barreiras que os impedem de acessar uma educação de qualidade. O estudo cita como desafios, nesse contexto, a escassez do currículo e das práticas pedagógicas que atendem às necessidades especiais desses sujeitos.

No que diz respeito à perspectiva socioantropológica, a pesquisa enfatiza que a Libras é reconhecida como uma língua legítima e a pessoa surda é um membro de uma comunidade que possui uma cultura própria. Sendo assim, defende que o ambiente escolar deve promover práticas pedagógicas que proporcionem o acesso à Libras, tornando a experiência educacional enriquecedora para os estudantes surdos.

Os autores Rocha e Pasian (2023) analisam as mudanças da Lei nº 10.436/2002, mais conhecida como Lei de Libras, num período de 20 anos, com base nas sinopses estatísticas dos censos educacionais. Refletem que, somente no ano de 2015, com a Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), foram reconhecidos o direito à educação bilíngue, o ensino e as traduções em Libras. Ou seja, trata-se de direitos legais que foram reconhecidos recentemente. Além disso, em 2021, a educação bilíngue para surdos passa a ser reconhecida como uma modalidade da educação escolar. Os pesquisadores ressaltam que a Lei nº 10.436/2002 foi um marco de abertura para outras conquistas nesse contexto, como, por exemplo, o crescimento exponencial de matrículas de estudantes surdos.

Com base nas pesquisas apresentadas, percebemos a importância do ensino da Libras no contexto escolar, envolvendo estudantes ouvintes e surdos nesse processo com foco em uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

O que relatam os estudantes?

Realizamos entrevistas com estudantes e profissionais da educação, objetivando compreender como o projeto impactou em sua vida escolar e extraescolar. Observamos nos estudantes entusiasmo ao relatar experiências que oportunizaram a comunicação com pessoas surdas dentro e fora do ambiente escolar. Destacamos o relato de um estudante que, durante a entrevista, mencionou a importância de saber Libras durante uma partida de futebol que aconteceu fora do ambiente escolar, relatando que:

Foi maneiro, num campinho lá perto de casa. Um garoto aqui do bairro é surdo, e eu consegui que ele me entendesse e eu entendi também os sinais dele. A gente bateu bola depois. Se não fosse esse curso, eu acho que eu ficaria meio sem jeito em conversar com ele. Agora eu abordo uma pessoa surda sem receio (relato de estudante ouvinte).

O relato apresentado fortalece o desenvolvimento do projeto, pois evidencia que a comunicação e a interação entre estudantes surdos e ouvintes estão sendo alcançadas, como alertavam Lima e Martins (2022):

Tratar da surdez e promover o acesso à Libras desde a mais tenra idade significa traçar caminhos sem preconceito e sem entraves linguísticos, colaborando para a formação de sujeitos aptos a interagirem socialmente com pessoas surdas e, conseqüentemente, para a constituição de uma sociedade inclusiva, que aceite e saiba dialogar com as diferenças humanas (Lima; Martins, 2022, p. 7).

Destacamos que a professora mediadora do projeto informou que esse estudante, no início, manifestava desinteresse e falta de participação nas aulas de Libras. No entanto, após vivenciar as experiências proporcionadas durante o projeto, “uma chave virou” e seu comportamento mudou. Ela relata que o aluno passou a se interessar mais pelo conteúdo e melhorou seu comportamento não apenas nas aulas de Libras, mas também em outras disciplinas, destacando-se no aprendizado da Libras.

Além desse estudante, outros relataram experiências que tiveram, fora do ambiente escolar, de comunicação com pessoas surdas em hospitais, transporte público, estabelecimentos comerciais e na igreja, demonstrando satisfação e alegria com a possibilidade de se comunicar em Libras.

Os estudantes apontam o interesse em continuar aprendendo Libras, com o objetivo de se tornarem fluentes na Língua Brasileira de Sinais e, assim, poderem se tornar, no futuro, intérpretes, tradutores ou professores de Libras. Apontaram também a importância da educação como instrumento de transformação social. Observamos que os estudantes que antes não tinham perspectivas profissionais agora verbalizam a busca de um futuro melhor, investindo em estudos, cursos e contribuindo para uma sociedade mais igualitária e justa.

Rodrigues e Meireles (2017) fortalecem o que o projeto busca desenvolver quando apontam que:

[...] é necessário tratar a inclusão dentro do espaço escolar como uma oportunidade de oferecer ferramentas linguísticas não só para os estudantes surdos, mas também para os estudantes ouvintes, possibilitando, assim, uma interação e formação de ambos os grupos o acesso educacional da pessoa surda pode favorecer a inclusão social, a diminuição do preconceito linguístico, da exclusão e da segregação desses sujeitos (Rodrigues; Meireles, 2017 *apud* Machado; Pinheiro, 2022, p. 4).

Durante a entrevista, alguns estudantes sugeriram que fosse ofertado um curso para que as pessoas da comunidade pudessem aprender a Língua Brasileira de Sinais, o que demonstra o engajamento deles no projeto e o desejo de compartilhar os benefícios da Libras com a sociedade.

Os relatos apresentados evidenciam a importância do ensino da Libras para estudantes ouvintes e surdos e como o projeto foi importante para a comunidade escolar no acesso à comunicação e aprendizado de todos. Observou-se, no espaço escolar, uma mudança de postura e de perspectiva dos estudantes, demonstrando, assim, o quanto o projeto impactou na vida escolar e extraescolar dos estudantes que tiveram a oportunidade de vivenciar esse movimento e, assim, desconstruir preconceitos sobre a pessoa surda.

Outra experiência interessante é a de uma estudante Coda,⁸ que relatou que as aulas de Libras oportunizaram melhorias na sua comunicação. Enfatizou que, após o projeto, ela consegue conversar com seus pais de forma mais fluente e com os amigos surdos, além de ajudá-los em questões financeiras e em tarefas fora da residência. Ela afirma: “Agora consigo conversar com minha mãe de forma mais ágil e posso me expressar com ela usando Libras de forma mais fluente”.

Destacamos também a estudante com deficiência auditiva que comentou sobre o aprendizado dos seus colegas e sua comunicação com ela, relatando

8 O termo, originário do inglês, é uma abreviação para Child of Deaf Adults. A expressão é traduzida para filho de pais surdos. Ela representa todas as pessoas ouvintes que possuem pai e/ou mãe surdos.

que, assim, não estava se sentindo mais excluída. Enfatiza que, agora, todos estavam tentando se comunicar com ela, até mesmo os professores estavam utilizando Libras para cumprimentos e instruções, o que torna o ambiente de estudo mais acolhedor. Ela relata:

Lá atrás, quando eu era criança, era muito difícil. Eu me sentia sozinha, eu não tinha amigos, não tinha ambientação social. Eu me sentia muito só. E agora, com a Língua de Sinais, está muito melhor. É muito bom, pois meus amigos estão interagindo mais (Relato da estudante com deficiência auditiva).

Enfatizamos que essa estudante está matriculada na escola desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Em todo seu percurso escolar, ela foi acompanhada por um professor bilíngue em sala de aula. No entanto, percebemos, em seu relato, que se sentia isolada pela falta de comunicação com os colegas e até mesmo enfrentava preconceito por parte deles. Atualmente, cursando o 9º ano, ela está conseguindo se comunicar com a equipe de profissionais da educação e com outros alunos. Esse é um dos grandes exemplos dos resultados que esse projeto amplo e inclusivo pode proporcionar, melhorando a qualidade de vida de pessoas com surdez.

Seu relato nos aponta os desafios que precisamos superar no que tange à inclusão de estudantes surdos, pois “[...] o maior desafio atualmente da inclusão da criança/pessoa surda é a possibilidade de oportunizá-la o seu direito de um ensino de qualidade, por meio das alternativas que facilitem a interação entre surdo e ouvintes” (Ferreira, 2021, p. 25). Quando a inclusão se efetiva para além da garantia do acesso ao conhecimento, mas também oportunizando a interação e comunicação entres os estudantes, percebemos o avanço social e educacional de todos os envolvidos.

O que relatam os professores

Considerando que o projeto envolve a participação de estudantes e profissionais da educação da escola onde está sendo desenvolvido, elegemos destacar também o relato e a avaliação dos professores sobre sua participação no projeto e o impacto em seu percurso profissional.

Iniciaremos apresentando o relato da professora mediadora do projeto, que comentou que sabia que a escola que iria desenvolver a iniciativa se tratava de

um polo da área da surdez. Sendo assim, ela já imaginava que alguns estudantes poderiam ter algum conhecimento da Libras. No entanto, aponta que, ao iniciar o projeto, deparou-se com uma realidade repleta de preconceitos por parte dos estudantes, que, além de desconhecerem a Libras, também tinham pouca compreensão sobre o assunto. Observou que alguns deles riam das expressões faciais utilizadas durante a comunicação em Libras, reforçando o estigma que existia no cotidiano escolar.

Esse tipo de preconceito externalizado pelos estudantes ouvintes é aflorado devido:

A falta de inserção da criança ouvinte no universo dos surdos, assim como a ausência do ensino de Libras nas salas regulares limitam as interações a poucos gestos (mímicas), o que reduz o aprendizado e as trocas com o meio social, fazendo com que as crianças ouvintes comuniquem-se apenas com as pessoas do seu convívio, segregando as duas comunidades: ouvintes e surdos (Santos, 2021, p. 12).

Diante dessa realidade, a professora mediadora desenvolveu um trabalho pedagógico que visava desconstruir estigmas sobre pessoas com surdez e reforçar a importância da Língua Brasileira de Sinais na comunicação e interação com pessoas surdas. Assim, foi importante que seu trabalho não se restringisse apenas ao ensino de Libras, mas também incluísse o contexto histórico das pessoas com surdez e os desafios que enfrentam na sociedade brasileira e também em nível mundial.

Observamos que seu planejamento buscou envolver o conhecimento, a partir de relatos de experiência, sobre as vivências de pessoas surdas. Percebeu-se que muitos estudantes se envolveram e expressaram surpresa diante das situações enfrentadas por esse grupo de pessoas, muitos até mesmo se emocionando. Segundo a professora, no final do ano, ela percebeu que muitos estudantes já não manifestavam o preconceito apresentado inicialmente, mas que ainda é um desafio que precisa ser superado, visto que há uma parcela pequena de alunos que não apresentou mudança de postura, sendo um ponto que terá continuidade no ano de 2024.

Importante destacar que o projeto é desenvolvido de forma copartícipe, pois os professores regentes participam e ajudam colaborativamente nas aulas de Libras, ao mesmo tempo que aprendem. Conforme o relato da professora

mediadora, essa estrutura contribuiu significativamente para alcançar resultados positivos, uma vez que a parceria possibilitou que os demais professores auxiliassem no desenvolvimento do projeto e, concomitantemente, aprendessem junto com os estudantes. Esse trabalho conjunto também resultou em estudantes mais disciplinados e comprometidos com as aulas.

A organização copartícipe das aulas de Libras foi considerada positiva pela professora, sendo decisiva para o envolvimento dos estudantes, que percebiam o interesse e a participação ativa dos docentes, inclusive fazendo perguntas semelhantes às dos alunos. Concluiu seu relato enfocando que a estrutura organizacional do projeto permitiu que estudantes e professores aprendessem juntos, criando laços e promovendo a inclusão.

Já os professores regentes avaliam o projeto como muito relevante e de grande potencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Alguns destacam que, através dessa experiência, buscaram outras oportunidades para se aperfeiçoar, avançando no conhecimento da Libras. Observam que os estudantes aprendem e se interessam como os professores, porém ressaltam que as crianças e adolescentes aprendem com mais facilidade a Libras por serem mais jovens e terem a oportunidade de acessar a nova língua mais cedo. Além disso, apontaram que alguns estudantes se destacaram e desenvolveram habilidades, como a expressão corporal.

Observamos, com os relatos dos professores e estudantes, que o ensino da Libras para toda a comunidade escolar gera frutos positivos para ações inclusivas dentro e fora da escola.

Destaques durante o desenvolvimento do projeto

O projeto piloto “Libras na Escola: promovendo o acesso, a inclusão e a comunicação dos estudantes surdos com a comunidade escolar” foi desenvolvido com toda a comunidade escolar, com a participação de estudantes e profissionais da educação, resultando em conquistas importantes e *feedbacks* positivos.

O projeto atraiu a atenção da mídia, gerando a divulgação em três emissoras de TV regionais, destacando a iniciativa inclusiva desenvolvida no município da Serra/ES. Esse movimento contou com o relato de estudantes que compartilharam experiências significativas sobre o aprendizado da Libras. Essas histórias foram incluídas nas reportagens televisivas e em publicações no *site* da prefeitura, com o objetivo de disseminar o projeto e seus resultados.

Além da divulgação nas emissoras locais, houve também a visita de uma escola localizada no norte do estado, situada na cidade de Água Doce do Norte, oportunizando, assim, a troca de experiências e intercâmbio educacional, contando com a visita de profissionais de educação e estudantes para conhecer o projeto “Libras na Escola”. Um grande evento foi organizado, incluindo a apresentação do coral de Libras, composto por aproximadamente 380 alunos, seguido por relatos e trocas de experiências.

O coral foi tendo visibilidade, fortalecendo-se de forma institucional e, assim, foi ganhando destaque dentro da rede municipal, apresentando-se em outra escola da rede e também na Secretaria Municipal de Educação.

Outro destaque importante é que a escola inscreveu o projeto na 1ª Semana da Inovação, Ciência e Tecnologia do município da Serra, recebendo o reconhecimento pela inovação e conquistando o terceiro lugar em sua categoria.

Desafios encontrados durante o percurso

Apesar de todo o avanço proporcionado pelo projeto piloto, conforme exemplificado no trabalho, é importante destacar que alguns desafios se colocaram durante o percurso, mas, com o decorrer das atividades, foram sendo superados.

Por se tratar de um projeto piloto, sendo uma ação nova no município, a Secretaria Municipal de Educação precisou buscar subsídios para construir um projeto que fosse acessível, viável e realizável considerando a matriz curricular da etapa de ensino e a carga horária letiva do estudante e dos profissionais. A organização das aulas de Libras em concomitância às aulas regulares foi considerada complexa por alguns, tanto professores quanto alunos, porém, com o tempo, percebeu-se que essa era exatamente uma das potências que o projeto trazia, equilibrando a formação dos docentes e a aprendizagem dos estudantes simultaneamente num processo colaborativo.

Outro desafio apresentado refere-se ao espaço físico utilizado, pois, inicialmente, almejava-se uma sala específica para acontecerem as aulas de Libras. Mas, devido à falta de salas desocupadas na unidade escolar, optou-se pelo auditório, por ser um espaço menos usual. Durante o primeiro ano de implementação, foi o local onde as aulas aconteceram. Porém, para sanar a falta desse espaço para o uso geral da escola, o projeto passou a ser realizado,

no ano de 2024, nas salas de aula, uma vez que a escola conta com ferramentas de multimídias importantes para o desenvolvimento da aula de Libras.

Segundo a equipe, é necessária uma mudança para que sejam mais frequentes as oportunidades de participação dos auxiliares de serviços gerais, merendeiras, secretárias escolares, pedagogos, coordenadores de turno e diretor nas aulas da Língua Brasileira de Sinais, visto que apresentam uma demanda grande no cotidiano da escola e, muitas vezes, não têm condições de participar das aulas, sendo esse um ponto que necessitará avançar no segundo ano de implementação do projeto.

Considerações finais

O projeto piloto “Libras na Escola” é considerado um marco para a efetivação de uma política pública inclusiva dentro e fora do ambiente escolar, pois reforça a construção de uma educação integral, justa e de qualidade para toda a comunidade escolar participe. Concluímos que o projeto é uma grande proposta educacional inclusiva que, apesar de apresentar desafios para sua concretização, sua relevância é imensamente maior e seus resultados transcendem as potencialidades que podemos enxergar e conceber nos vários modos de ser, viver e existir em sociedade.

Portanto, reiteramos nosso compromisso com uma educação essencialmente inclusiva, que possibilite desconstruir estigmas e preconceitos, quebrar barreiras e construir pontes para que não nos isolem dentro das nossas bolhas, mas, sim, que possamos enxergar a diferença como algo comum a todos os indivíduos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 10 out. 2024.

BRITO, H. P. de; ROSÁRIO, H. R. M. de F. Vivências de surdos na Educação Básica: da dependência à autonomia: dalla dipendenza all'autonomia. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 1–25, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71509. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71509>. Acesso em: 10 out. 2024.

CASTRO, M. G. F. de; KELMAN, C. A. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 28, p.155-168, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359289124_Praticas_Pedagogicas_Inclusivas_Bilingues_de_Letramento_para_Estudantes_Surdos. Acesso em: 10 out. 2024.

FERREIRA, Leidiane da Costa. **A importância da Libras na Educação Infantil para crianças surdas e ouvintes**: o que os estudos nos dizem. 2021. 43 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

LIMA, A. G.; BARBOSA, A. R. de C. S. O ensino de libras para crianças ouvintes: uma experiência na educação infantil. **Revista Estudos IAT**, Bahia, v. 5, n. 2, p. 253-275, 2020. Disponível em: <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/223>. Acesso em: 10 out. 2024.

LIMA, A. A. de.; MARTINS, M. J da C. As contribuições do ensino da Libras para crianças ouvintes. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, [S.l.], v. 3, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/rep/article/view/7352>. Acesso em: out. 24.

MACHADO, S. M. dos.; S. PINHEIRO. R. C. O ensino de Libras para estudantes ouvintes como meio de inclusão para os surdos. **Revista Panorâmica**, [S. l.], v. 36, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1531>. Acesso em: 10 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

ROCHA, L. R. M. da.; PASIAN, M. S. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.39, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840565>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Qqr4YJpLGLKncgGNG4Rn-WNG/>. Acesso em: 10 out. 2024.

RODRIGUES, S. dos S.; MEIRELES, R. M. do P. L. **Por que ensinar Libras para alunos ouvintes na Escola regular inclusiva?** In: JORNADA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE LIBRAS: PRODUZINDO CONHECIMENTO E INTEGRANDO SABERES, 1., 2017, Niterói. **Anais** [...] Niterói, UFF, 2017. Disponível em: https://nuedisjornadacientifica.weebly.com/uploads/1/0/5/0/105033325/12_por_que_ensinar_libras_para_alunos_ouvintes.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SANTOS. J. da S. S. **Os Desafios encontrados no ensino de Libras em escolas do Ensino Regular**: Uma Pesquisa Bibliográfica. 2021. 22 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras-EaD) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Patos, 2021.

SERRA. **Resolução nº 203/2022**. Reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra. Serra, ES: Conselho Municipal de Educação da Serra, 2022.

VALADÃO, M. N.; RODRIGUES, L. F.; LOURENÇO, A. R.; REIS, B. G. Os desafios do ensino e aprendizagem da Libras para crianças ouvintes e suas relações com a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 15, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/13500>. Acesso em: 10 out. 2024.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 1994.

18. Atendimento Educacional Especializado: práticas pedagógicas e articulações colaborativas validades por meio da formação continuada

Daiana Alves de Jesus Dalvi¹

Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo²

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.18

Resumo

O referido trabalho propõe, por meio do relato de experiência, compartilhar possibilidades de práticas pedagógicas, baseando-se nos fazeres pedagógicos desenvolvidos pela professora de Educação Especial no contexto da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de uma escola pública municipal de Nova Venécia. Apoiou-se na perspectiva Histórico-Cultural e na pedagogia Histórico-Crítica, discorrendo através do diálogo referente ao desenvolvimento humano e ao campo pedagógico, trazendo as contribuições de Meirieu (2005), Vygotsky (2011) e colaboradores, Saviani (2011), Baptista (2011) e outros pesquisadores. As atividades apresentadas foram direcionadas às interações com estudantes,

1 Mestra em Ensino na Educação Básica - Ufes, com pesquisa sobre a escolarização de estudantes com autismo. Graduada em Pedagogia. Atua no NEAPIE da Superintendência Regional de Educação do estado do Espírito Santo.

2 Mestranda na Ufes, na linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Graduada em Letras e Pedagogia. Professora efetiva em Educação Especial - Deficiência Visual em Cariacica-ES, atuando na Equipe Multiprofissional.

professores e familiares, evidenciando, por via das relações estabelecidas com os envolvidos, a ampliação das ações colaborativas e maior participação dos estudantes ao Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, possibilitou-se complementar o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do currículo escolar, atentando-se para o processo de escolarização e a consolidação da leitura e escrita. Portanto, as reflexões e discussões realizadas no ambiente escolar, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas, foram validadas por meio da formação continuada, curso promovido pelo grupo de Pesquisa na área da Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEda Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), confirmando a importância da aposta na formação continuada.

Introdução

O processo de escolarização perpassa pelos espaços/tempos da escola, pelos desafios e apostas, no que diz respeito a “ensinar” e “aprender”, sendo necessária a ressignificação das práticas pedagógicas com foco nas articulações coletivas e fomentos às formações. Nesse contexto, Meirieu (2005), sinaliza que a aposta está relacionada à Educabilidade e à escolha da educação contra a exclusão.

Segundo Saviani (2011), [...] “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (Saviani, 2011, p. 66). Desse modo, faz-se necessário apostar na participação de todos os estudantes na construção e assimilação de conhecimentos, levando em conta que os conceitos, historicamente produzidos pela humanidade, são resultantes das interações sociais.

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado nos convoca a desenvolver ações pedagógicas e a pensar nas articulações possíveis que são objetivadas para a concretização das aprendizagens dos estudantes público da Educação Especial³ no contexto da escola comum.

Assim, a pesquisa apoia-se na perspectiva Histórico-cultural e na pedagogia Histórico-crítica, discorrendo sobre o diálogo referente ao desenvolvimento

3 Escolha da autora em não fazer uso do termo estudante **público-alvo** da Educação Especial.

humano e ao campo pedagógico, com contribuições de Meirieu (2005), Vygotsky (2011) e colaboradores, Saviani (2011), Baptista (2011) e outros pesquisadores.

Conforme Baptista (2011), “[...] A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva contribuiu para a intensificação do debate e delineou as diretrizes orientadoras para a política brasileira para a área” (Baptista, 2011, p. 62). A PNEEPEI, de 2008, destaca quais instituições devem oferecer o atendimento referido, garantindo suporte adequado aos estudantes no contexto da escola comum, mobilizando os envolvidos a estabelecerem articulações e direcionando a atenção aos serviços de apoio e ao espaço da sala de recursos multifuncionais.

De acordo com a Resolução nº 04/2009, “para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter a formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, art. 12). Diante disso, a constituição formativa dos professores do ensino comum, bem como dos professores que assumem a responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado, precisa ser retomada e repensada. De acordo, a PNEEPEI (Brasil, 2008):

[...] as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Para tanto, Baptista (2011) descreve que o trabalho do educador especializado não pode ser compreendido somente como ações técnicas de atendimento direto ao aluno no espaço da sala de recursos, mas também como assessoramento ao professor do ensino comum, equipe escolar bem como a família, articulando ações colaborativas nos espaços escolares, incluindo a sala de aula. Para o autor,

Essa segunda perspectiva, segundo meu ponto de vista, é muito mais rica e desafiadora. Mais rica porque não se pauta na “reparação” de um sujeito repleto de lacunas a serem corrigidas, mas deve investir nas redes de interação das quais o sujeito-aluno participa, colocando seu conhecimento específico a serviço dessa rede e agindo mais sobre as interações do que sobre o sujeito-aluno (Baptista, 2011, p. 05).

Dessa forma, o Atendimento Educacional Especializado busca, por via do entrelaçamento dos saberes dos docentes, garantir aos estudantes público da Educação Especial o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, compreendendo a escola inclusiva como espaço de “todos” para “todos”. Segundo Meirieu (2005),

Isto requer, claramente, um trabalho de elaboração de programas escolares que é do âmbito da responsabilidade política: o que é necessário que o conjunto de cidadãos conheça para viver em comunidade? Que línguas se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes que unem - as forças centrípetas - como os que se abrem para fora-as forças centrífugas? 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, 2005, p. 39-40).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado também se constitui na perspectiva de um ensino fecundo, possibilitando aproximar as práticas pedagógicas de uma aprendizagem real, com foco no ensino e na aprendizagem de todos os estudantes. Todavia, “[...] oferecer a todos o mesmo tipo de ensino ou o Atendimento Educacional Especializado pode não ser suficiente para garantir uma educação devida para alunos que requerem não igualdade, e sim equiparação de oportunidades” (Mendes, 2018, p. 78). Nessa perspectiva,

O Atendimento Educacional Especializado nos oportuniza repensar a própria prática, nos fazendo refletir como esse atendimento pode ser vivenciado positivamente para fortalecer a Educação Inclusiva, no contexto da escola comum, e quais movimentações são necessárias para que o aluno público alvo da Educação Especial não seja colocado às margens de uma pedagogia menor, sem adequações pensadas em atender a singularidade de seus modos de aprender (Dalvi, 2021, p. 51).

Conseqüentemente, o trabalho resultou na apresentação de estratégias e movimentações realizadas no espaço escolar, com foco nas possibilidades e ações inclusivas, as quais foram validadas e enriquecidas por meio da participação no curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na perspectiva da Inclusão na Escola Comum*, confirmando a importância da formação docente.

O referido curso trata-se da continuidade do estudo *Um olhar sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no Espírito Santo - 2021-2023*, promovido pelo grupo de Pesquisa na área da Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), coordenado pelos professores Alexandro Braga Vieira (Coordenador do PPGMPE/CE/UFES), Denise Meyrelles de Jesus (Professora do PPGE/CE/UFES), Isabel Matos Nunes (Professora do PPGE/DECH-CEUNES) e Rita De Cássia Cristofoleti (Professora do PPGE/DECH-CEUNES).

Logo, o texto propôs contribuir, por meio do relato de experiência, com possibilidades de práticas pedagógicas e articulações colaborativas, baseando-se no trabalho desenvolvido pela autora, professora de Educação Especial, no contexto da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) de uma escola pública municipal de Nova Venécia.

Estabeleceram-se como objetivos: descrever as articulações colaborativas realizadas com os professores de Educação Especial e do ensino comum, assim como os encontros realizados com as famílias; apresentar os desafios e possibilidades com foco no ensino e nas aprendizagens dos estudantes público da Educação Especial; relacionar a ressignificação das práticas pedagógicas com a formação continuada.

Procurou-se fundamentar o estudo na pesquisa participante, tendo como referencial metodológico do ensino e da aprendizagem a busca pelo conhecimento e a compreensão dos indícios educativos, bem como as práticas pedagógicas e o trabalho colaborativo.

Contextualizando o local pesquisado

O município de Nova Venécia, por meio da normatização das Diretrizes Operacionais da Educação Especial aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação de Nova Venécia (CMENV), orienta as ações da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo assim, é ofertado, para acom-

panhamento dos estudantes público da Educação Especial, o professor de Educação Especial no contexto da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais, apostando na articulação e proposta do trabalho colaborativo juntamente com o docente referência. A escola *lôcus* da pesquisa localiza-se em área urbana da cidade e funciona em dois turnos, matutino e vespertino, e oferta o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais. Estão matriculados na instituição 44 estudantes que apresentam alguma especificidade. Os dados são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Professores de Educação Especial e estudantes matriculados na escola no ano letivo de 2023

Ano/2023	Professores de Educação Especial		Alunos		
	Atuam na Sala de Recursos	Atuam na sala de aula do ensino comum	Alunos Matriculados	Público-alvo da Educação Especial	Matriculados AEE/contraturno
Matutino	01	03	377 (6º ao 9º)	25	05
Vespertino		04	151 (1º ao 5º) 104 (6º ao 8º)	19	07
Total	08		632	44	12

Fonte: Secretaria da escola (2023).

Diante disso, as ações de acompanhamento pedagógico precisam ser monitoradas por todos os envolvidos. Portanto, como instrumentos normalizadores para registro do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, são utilizados o Plano de Ensino Educacional Especializado e o Plano de Atendimento Individualizado.

Destarte, as informações apresentadas neste texto se apoiaram nos registros diários das observações e descrições da professora de Educação Especial, levando em consideração a intencionalidade e o objetivo de cada momento. Os dados extraídos para o estudo foram organizados em quatro episódios:

1º episódio: As interações com os estudantes no Atendimento Educacional Especializado.

Os estudantes acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado tinham idades entre 6 e 15 anos, portanto eram agrupados de acordo com as possibilidades individuais e coletivas, considerando as suas especificidades.

No início do ano letivo, foi constatado um grupo de estudantes público da Educação Especial matriculado nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no contexto da alfabetização. Dessa forma, compreendemos a necessidade de intensificação das ações colaborativas nas turmas referentes à alfabetização, considerando que consolidar o processo de leitura e escrita dos estudantes contribui para amenizar as fragilidades identificadas no tempo presente em que crianças, com e sem deficiência, demonstram, em muitos momentos, prejuízos escolares.

Observou-se, na realização das atividades desenvolvidas durante o Atendimento Educacional Especializado, que os estudantes apresentavam algumas dificuldades em relação à compreensão de enunciados, à organização de ideias, ao foco e à manutenção da atenção, à interpretação de dados percebidos, à memorização dos conceitos estudados, à manifestação de pensamento, entre outros. Para Vygotsky (2011),

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante) (Vygotsky, 2011, p. 869).

Sendo assim, em diálogo nos planejamentos com os professores dos componentes curriculares e com as professoras de Educação Especial que atuam nas mediações individualizadas da sala comum, pontuou-se a necessidade de planejar atividades complementares na perspectiva da anunciação de pensamento. Através das produções individualizadas e coletivas, auxiliar os estudantes na ampliação do vocabulário, na significação das palavras, ortografia e aspectos relacionados à leitura e à escrita com autonomia, assim como na compreensão da leitura e seu melhor uso nas atividades escolares.

Para envolver os estudantes nas atividades, foram utilizados recursos alternativos, assim como letras móveis coloridas, *softwares* educacionais, plataformas gamificadas, músicas, textos diversos, entre outros. Na figura 1, os estudantes (1º e 2º ano) estão construindo palavras com o apoio do *software* educacional “Participar” e das letras móveis.

Figura 1 – Atendimento coletivo: uso de recursos alternativos



Fonte: Arquivo da professora de Educação Especial (2023).

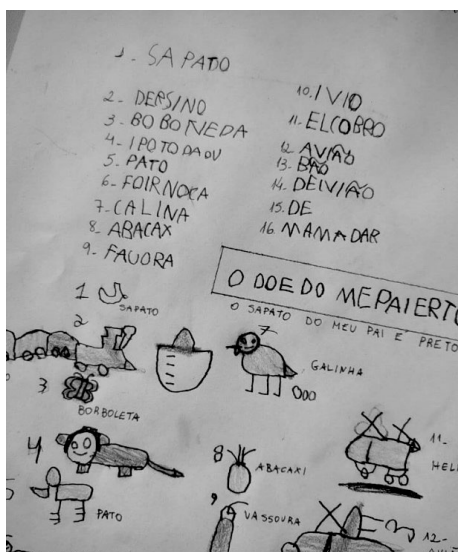
Os estudantes, com a mediação da professora, registraram a palavra “tomate”, e, nesse processo, um auxiliou o outro. O estudante que aparece, na imagem, registrando a palavra no computador é pouco falante, contudo o atendimento coletivo possibilitou maior participação e novas descobertas. O *software* educativo parabeniza o acerto e incentiva uma nova tentativa para o usuário que não digitar a letra correta, sendo essa uma etapa esperada por eles. Nesse sentido, para Vygotsky, constituímos-nos como pessoa por meio das palavras; somos constituídos de pensamentos e palavras, logo:

[...] O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida que o pensamento ganha corpo por meio da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (Vygotsky, 2001, p. 151).

A palavra é a materialização do pensamento, daí a importância dos estímulos relacionados à anunciação do pensamento, assim como, os agrupamentos produtivos. Portanto, os estudantes são agrupados de acordo com as idades e necessidades educativas, podendo um auxiliar o processo de desenvolvimento do outro, por via da relação e mediação estabelecidas nos encontros.

Na figura 2, é apresentada a lista de palavras que o estudante desejou escrever sem nenhuma mediação planejada. Com isso, aproveitou-se a ocasião para sugerir a reescrita, processo no qual ele lançou mão da ilustração também.

Figura 2 – Lista de palavras (sugestão de atividade do estudante)



Fonte: Arquivo da professora de Educação Especial (2023).

Por meio dos acompanhamentos pedagógicos, apostamos no trabalho coletivo, possibilitando a ampliação das relações estabelecidas para além da leitura e escrita, como mostra a figura 3.

Figura 3 – Interação dos estudantes



Fonte: Arquivo da professora de Educação Especial (2023).

Os encontros interativos foram realizados com foco na participação coletiva e social dos estudantes, validando a importância das relações estabelecidas no espaço escolar e desmistificando a organização somente pelo acompanhamento individualizado.

2º episódio: As articulações dos professores de Educação Especial e da sala comum

Com foco nas ações colaborativas, sentiu-se a necessidade de maior proximidade com os professores que trabalhavam diretamente com os estudantes no contexto da sala de aula. Em planejamento, foi sinalizada para a equipe gestora a importância de dar continuidade ao “Café com reflexão”, o qual foi iniciado no ano anterior e realizado com todos os professores dos seus respectivos turnos de trabalho, familiares e equipe gestora.

O “Café com reflexão” propõe um direcionamento por via do diálogo coletivo, com a mediação pensada na problematização e mobilização de ações inclusivas, visando diminuir as fragilidades existentes no cenário escolar. Nas figuras 4 e 5, vimos a participação das professoras da Educação Especial do turno matutino e vespertino no referido momento.

Figura 4 – Café com reflexão: professora da Educação Especial (matutino).



Fonte: Arquivo da professora de Educação Especial (2023).

Figura 5 – Café com reflexão: professora da Educação Especial (vespertino)



Fonte: Arquivo da professora de Educação Especial (2023).

O momento foi organizado pela professora de Educação Especial do contexto da sala de recursos, a qual atentou-se para o acolhimento, dinâmica para maior envolvimento dos participantes, texto para estudo e atividade relacionada. A atividade proposta trazia, no seu contexto, uma possibilidade

metodológica trabalhada com os estudantes acompanhados no Atendimento Educacional Especializado – grifar as partes importante para criar um mapa conceitual –, conduzindo as professoras a vivenciarem uma possibilidade de estratégia e refletirem sobre outras propostas pensadas para trabalhar futuramente com os alunos na perspectiva do currículo escolar.

Nesse ano, encontramos muitos desafios para nos reunirmos com os professores do ensino comum, porém investimos nas trocas colaborativas das professoras de Educação Especial que atuam diretamente como suporte aos estudantes na sala de aula, possibilitando-nos a pensar em estratégias que atendessem a ampliação de saberes dos estudantes acompanhados.

3º episódio: A participação das famílias

Uma das observações, enquanto professora de Educação Especial, é a necessidade de se ter maior proximidade com as famílias/responsáveis para estabelecer parceria com relação ao trabalho realizado com os estudantes público da Educação Especial.

As famílias/responsáveis, em muitos momentos, evidenciavam ausência de informações e diferentes interpretações sobre os serviços ofertados, incluindo o Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, tornou-se uma prática, enquanto professora de Educação Especial responsável pelo Atendimento Educacional Especializado realizado no contraturno, a consolidação de encontros para apresentação da proposta de trabalho, assim como sugestões e orientações possíveis de serem realizadas no contexto familiar.

Nomeamos os encontros de “Reunião Temática: Café com Reflexão”. Em cada reunião, discutimos temas que ampliavam as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. O “2º Café com Reflexão: Educação Inclusiva – A Família na Escola” foi planejado com as professoras de Educação Especial.

Realizado no dia 22 de agosto de 2023, o encontro contou com dezesseis participantes, incluindo todas as professoras de Educação Especial, supervisores, coordenadores e o diretor escolar. A temática foi alinhada ao trabalho colaborativo e às ações que precisavam da participação de todos.

Figura 6 – 2º Encontro realizado com os responsáveis dos estudantes.



Fonte: Arquivo da professora de Educação Especial (2023).

No decorrer do encontro, os responsáveis relataram as dificuldades e os desafios encontrados nas relações estabelecidas com os profissionais da escola e compartilharam também a produtividade dos filhos, assumindo, assim, o protagonismo, trocando por meio do diálogo as experiências e evidenciando a satisfação de perceberem o apoio e as possibilidades de desenvolvimento dos filhos. As interações aconteceram através de dinâmicas e roda de conversa, tal como apresentadas nas figuras 6 e 7.

Figura 7 – Dinâmica realizada para reflexão e interação dos participantes.



Fonte: Arquivo da professora de Educação Especial (2023).

Por meio dos encontros, foram estabelecidos maior vínculo e compreensão do trabalho realizado na sala de recursos, bem como o suporte e mediação no contexto da sala de aula.

Obtivemos, no ano de 2023, um aumento de matrículas no Atendimento Educacional Especializado, com maior participação dos estudantes e das famílias nas movimentações colaborativas, rompendo com a ideia de que o estudante precisava estar na escola somente para socializar, estabelecendo, assim, mais sentido para as possibilidades da aprendizagem.

4º episódio: A validação das práticas pedagógicas por meio da formação continuada

As práticas pedagógicas realizadas no contexto da escola comum na perspectiva da Educação Inclusiva precisam constantemente ser revisadas e avaliadas por meio das reflexões oportunizadas em um movimento dialético, coletivo e nas formações de professores. Segundo Saviani (2011, p. 15),

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão (Saviani, 2011, p. 15).

Logo, a escolha docente também se configura em uma aposta de construção, de movimentos e possibilidades pensadas no desenvolvimento dos estudantes. Para Vieira e Jesus (2017),

[...] necessitamos buscar pensamentos que tornem: a formação de professores mais humanizadora e ética; as condições favoráveis de trabalho para o magistério uma possibilidade; o currículo escolar um artefato comprometido com o desenvolvimento das pessoas em suas comunalidades e diferenças; a educação um direito de todos, atrelada à valorização do trabalho do educador (Vieira; Jesus, 2017, p. 134).

Dessa maneira, concordamos com os autores que são movimentos necessários, observando o cenário escolar e a lacuna existente em todos os processos de escolarização, a valorização da padronização e o distanciamento

dos estudantes “que a escola não encontra razão em ensinar ou em ter como produtores de conhecimentos” (*ibid.*, p. 135).

Por conseguinte, participar do curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na perspectiva da Inclusão na Escola Comum* foi de grande importância para análise e confirmação dos caminhos percorridos e para avaliação do que ainda pode ser ressignificado por meio de futuros trabalhos.

Os afetamentos constituídos pelas relações com os participantes e professores oportunizaram a ampliação de discussões referentes à Educação Especial e melhor compreensão do que compete à ação docente, principalmente no que tange às movimentações colaborativas. Rompe-se, assim, com concepções associadas ao papel do professor de Educação Especial como protagonista para acompanhar isoladamente o estudante público da modalidade em um único espaço, como a sala de recursos, que é destinada ao Atendimento Educacional Especializado.

Vimos, também, que se fazem necessárias a vinculação do Atendimento Educacional Especializado com o currículo escolar e a construção coletiva de ações que possibilitem a acessibilidade e o acesso dos estudantes à participação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Considerações finais

O Atendimento Educacional Especializado se constitui nos movimentos escolares na perspectiva da Educação Inclusiva, atravessado pelos desafios, possibilidades e pelas relações coletivas. O relato de experiência oportunizou revisitar os planejamentos e ações referentes ao acompanhamento e às articulações, envolvendo as discussões e os trabalhos pensados na aprendizagem dos estudantes público da Educação assim como a escuta e aproximação com os docentes e familiares envolvidos no processo educacional.

Portanto, compartilhar o que fazemos e como fazemos também é um processo que envolve reflexão e estudo. A formação continuada de professores nos oportuniza repensar a própria prática pedagógica na perspectiva da compreensão dos “estudantes como sujeitos históricos e sociais e com direitos de se apropriarem dos conhecimentos de maneira crítica e contextualizada” (Vieira; Jesus, 2017, p. 134).

Dessa forma, o referido atendimento oportuniza maior movimentação estabelecida para acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes público da Educação Especial em colaboração com os profissionais que atuam no ensino comum, intervindo e direcionando ações que promovam a acessibilidade e participação pela via do currículo escolar.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como Prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **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, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rceb004_09.pdf. Acesso em 28 mai. 2024.

DALVI, D. A. de J. **O processo de escolarização do estudante com autismo: caminhos alternativos e práticas significativas no contexto escolar**. 2021. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2021.

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

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S.L.; VIEIRA, A. B., OLIVEIRA, I. M. (orgs.). **Educação Especial inclusiva: conceitualização, edicalização e políticas**. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 58-81.

SAVIANI, D. **À Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIEIRA, A. B.; JESUS, D. M. de. Falando de Formação de Professores e cartografando propostas formativas em contexto. *In*: OLIVEIRA, Ivone Martins de.; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectiva luso-brasileira**. Vitória: EDUFES, 2017.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4k>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Nélon Jahr Garcia. [S.l.]: Ed. Rido Castigat Moraes, 2001. *E-book*. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/pensamento-e-linguagem-vygotsky/3239902>. Acesso em 20 jun. 2024.

19. A importância do uso das Tecnologias Assistivas no Atendimento Educacional Especializado

Fabiana Nantet¹

Sabrina Selvatici Gomes Ghidini²

Simone Ventura dos Santos Serafim³

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.19

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola: é uma oficina de formação, um clube de desenvolvimento pessoal, um curso de treinamento para passar em concursos, uma organização provedora de mão-de-obra ou uma colônia de férias reservada a uma elite social. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de

-
- 1 Pós-graduada em Administração Escolar e Educação Especial e formada em Pedagogia. Servidora estatutária no município de Cachoeiro de Itapemirim/ES
 - 2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente exerce o cargo de professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com vínculo estatutário na Rede Municipal de Ensino de Serra/ES.
 - 3 Pós-graduada em AEE - Atendimento Educacional Especializado, Psicologia Educacional e Neuropsicopedagogia Clínica, formada em Pedagogia, servidora estatutária no município de Cachoeiro de Itapemirim

fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

(Meirieu, 2005, p. 44).

Introdução

Inspiradas no pensamento de Meirieu (2005) sobre a função da escola e na defesa de uma educação para todos, conforme a Constituição Federal (Brasil, 1988), constituímos este relato de experiência. Nossas experiências como professoras da Educação Especial e o uso de tecnologias assistivas em salas de recursos multifuncionais foram fundamentais para o atendimento educacional especializado no Ensino Fundamental I e II em Cachoeiro de Itapemirim/ES. O objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão sobre o uso, a importância e os desafios das tecnologias assistivas no apoio à escolarização de estudantes da Educação Especial.

O conceito de Tecnologia Assistiva, ou *Assistive Technology*, surgiu nos Estados Unidos, em 1988, integrando a legislação denominada *Public Law 100-407*. Em 1998, essa legislação foi renovada e passou a ser conhecida como *Assistive Technology Act*, de 1998 (P.L. 105-394, S. 2432). No contexto brasileiro, conforme conceito definido pelo Comitê de Ajudas Técnicas⁴ do Governo Federal:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007, linhas 225-230).

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece diretrizes para a inclusão das pessoas com deficiência, incluindo a promoção do acesso

4 BRASIL. **Ata VII – Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2007. Disponível para download em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 6 out. 2024.

à tecnologia assistiva como um direito fundamental. Afinal, tais tecnologias desempenham um papel crucial na promoção do ensino-aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, pois, em sua concepção, visa à melhoria na comunicação e à integração entre as pessoas, assim como à melhoria na autonomia desses estudantes.

No entanto, segundo destacado no trabalho realizado por Machado (2022), as tecnologias assistivas são mais valorizadas em escolas para deficientes visuais. O autor afirma também que a falta de acesso às “[...] tecnologias afetam as relações sociais, econômicas e políticas, e por outro lado exclui as pessoas com situação de risco e vulnerabilidade” (Machado, 2022, p. 22).

Nesse contexto, o papel da escola é fundamental por se tratar de um espaço de oportunidades, independente das condições sociais, físicas, cognitivas, comportamentais, dentre outras especificidades dos indivíduos, pois tem como perspectiva promover “[...] permanentemente novas situações de aprendizagem, investir sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura [...]” (Meirieu, 2002, p. 123). Portanto, os recursos tecnológicos devem ser ofertados e não podem ser desvinculados das práticas pedagógicas por se tratarem de importantes dispositivos para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos estudantes público da Educação Especial.

Embora estudos como os de Bersh (2013)⁵ assegurem a importância desse recurso pedagógico, as formações continuadas ofertadas para os professores de Educação Especial pelo município de Cachoeiro de Itapemirim/ES não são suficientes. É um desafio lidar com as tecnologias, desde as consideradas mais simples às mais complexas. E há também a insegurança dos professores para explorar os materiais disponíveis na sala de recursos multifuncionais (SRM). Esses dispositivos pedagógicos são instrumentos que estão disponíveis para o uso dos estudantes dentro do contexto escolar, visando ao acesso ao conteúdo e à experiência de aprendizagem de forma lúdica e organizada. Geralmente, a escola é o único lugar em que os estudantes têm acesso a tais tecnologias.

Compreendemos que o nosso papel ético como professores é acreditar na educabilidade (Meirieu, 2002) de todos os estudantes. Nesse sentido,

5 BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

concordamos com Meirieu (2005) quando afirma que “[...] é preciso assumir a diversidade, levar em conta as aquisições de uns e de outros, reconhecer que existem métodos que funcionam melhor para alguns e que cada um deve encontrar a maneira de trabalhar mais adequada para si próprio [...]” (Meirieu, 2005, p. 202), uma vez que a função primordial da escola é compor movimentos que promovam a aprendizagem de todos os estudantes.

Diante do exposto, compartilhamos um conjunto de ações pedagógicas (Baptista, 2011, 2013) realizadas em SRMs em escolas municipais de ensino comum durante o ano de 2023. Essas ações destacam o trabalho com as tecnologias assistivas, promovendo reflexões sobre as potencialidades e os desafios na utilização dessa estratégia de ensino.

A metodologia escolhida para este estudo foi o relato de experiência, baseado em uma descrição informativa. O estudo foi realizado em três escolas municipais de ensino fundamental em Cachoeiro de Itapemirim/ES. As participantes da pesquisa são as autoras deste texto, das quais duas contribuem, compartilhando suas práticas como professoras de Educação Especial nas unidades de ensino elencadas.

Desafios no uso das tecnologias assistivas nos espaços locais

O município de Cachoeiro de Itapemirim foi fundado em julho de 1819. Tem 156 anos de emancipação política (ocorrida em 25 de março), fica localizado no sul do Estado do Espírito Santo e possui uma população de 210.589 mil habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁶ (IBGE, 2020). Conhecida como a “Princesa do Sul”, é o município mais populoso do estado fora da região metropolitana de Vitória. Sua área terrestre é de 876,8 mil km², possui 11 distritos e o clima é tropical, sendo uma das cidades mais quentes do estado. É situada às margens do Rio Itapemirim, que corta a cidade. Os maiores cartões postais são as pedras do Itabira (700 m) e o Frade e a Freira (470 m). A principal base econômica é a extração de mármore e granitos — é o centro internacional desse produto. Sobressai também na produção de cimento, calçados e laticínios, havendo significativa produção de pecuária e cafeicultura.

6 INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados estatísticos:** estado e municípios: Cachoeiro de Itapemirim/ES. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidadesat. Acesso em: 8 out. 2024.

No que se refere à Educação, o município possui 81 escolas municipais, sendo 35 de Educação Infantil, 28 de Ensino Fundamental e 18 que englobam ambos os segmentos. Há um total de 22.279 alunos matriculados, conforme dados de 2023 da Gerência de Auditoria e Documentação Escolar (SEME/PMC). Quanto aos professores, há 2.103 vinculados à rede municipal; desses, 1.374 são contratados pela modalidade designação temporária. Ainda há 99 habilitados para o trabalho com a Educação Especial, distribuídos em suas respectivas especificidades relativas às necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O estudo foi organizado em três contextos educacionais distintos: a) Escola X, localizada na urbana central; b) Escola Y, localizada em um bairro periférico; c) Escola Amor, localizada no campo. Por uma questão ética e para preservar a identidade das unidades de ensino, optamos por utilizar nomes fictícios ao mencionar as escolas.

Campo de pesquisa

Professora Simone - Escola X

A escola X foi inaugurada em dezembro de 1960. Possui estrutura ampla, com uma quadra. Além da área plana e das rampas de acesso, a escola comporta outra área, verticalizada, com 3 andares de construção, além do aproveitamento de estruturas de uma faculdade que funcionou anteriormente no local. Possui 826 estudantes nos níveis Fundamental I e II, dos quais 540 estão no Fundamental I e 286 no Fundamental II. Há 54 estudantes do público-alvo da Educação Especial.

A escola atende a uma clientela com uma ampla diversidade de poder aquisitivo, sendo a maioria dos alunos provenientes de famílias de renda média. Nessa unidade de ensino, foi inaugurada a primeira sala de recursos do município, que recebeu uma quantidade significativa de recursos para o início, o que possibilitou a aquisição de materiais tecnológicos. Quando fui consultada para a seleção de materiais para a compra, optei por materiais tecnológicos, visando promover a melhoria na comunicação e interação de estudantes com deficiências que pudessem vir a estudar na escola. Essa escolha se deu pelo fato de eu já ter acessado diversos recursos pedagógicos ao trabalhar em outra instituição.

Além dos materiais adquiridos (e abaixo relacionados), a escola também recebeu — do Ministério da Educação e Cultura (MEC) — computadores de modelos mais modernos para a época, com programas para estudantes cegos.

Tabela 1 – Equipamentos de Tecnologia Assistiva da Escola X referente ao ano de 2023.

MATERIAIS	
Computadores completos	3
Notebooks	3
Tablets	4
Impressoras	3
Lupas eletrônicas	2
Teclado barbam	1
Colete de comunicação aumentativa e alternativa	1
Vocalizador	1
Plano inclinado	1
Teclado Intellikeys com lâminas variadas	1
Pasta de comunicação aumentativa e alternativa	1
Software educativo “Coelho sabido”	9
Software educativo “RCT”	5
Mesa digital	1
Teclado colmeia	2

Fonte: Elaboração própria.

Os equipamentos listados na tabela acima estão em bom funcionamento. Ademais, prevê-se a chegada de outros recursos resultantes de uma verba recebida em meados de 2023. Na prática, os recursos tecnológicos são suporte para o desenvolvimento de habilidades, potencialidades e autonomia trabalhadas com os estudantes atendidos na SRM, por isso precisam estar dentro do plano antecipadamente aprovado pela pedagoga que acompanha os planejamentos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece em uma sala ampla que acondiciona os materiais. Por serem especificamente tecnológicos, ficam em armários dispostos dentro do espaço destinado. A sala possui uma grade de segurança e o espaço externo é monitorado por videomonitoramento. A chave está disponível apenas para pessoas autorizadas, em local reservado na secretaria da escola. Com uma carga horária de 25 horas, realizo 16 atendimentos na SRM, faço 10 planejamentos e participo de 4 atendimentos colaborativos com a classe comum. Esses planejamentos devem incluir as habilidades e os objetivos que serão trabalhados com os estudantes, sob supervisão da pedagoga, que acompanha e intervém nas atividades, ajustando as demandas individuais dos estudantes.

É importante destacar, que o uso das tecnologias assistivas não deve ser desvinculado do planejamento prévio, que norteia as práticas a serem desenvolvidas, e elas não devem ser utilizadas de forma aleatória, sem um objetivo pré-definido. Por exemplo, no trabalho com um estudante de séries iniciais que tem 6 anos e está no processo de alfabetização, utilizo a Coleção Coelho Sabido, que tem como personagem um coelho que interage com a criança e oferece possibilidades de escolhas. Quando ele acerta, o Coelho Sabido parabeniza e bate palmas, o que é um incentivo extra para a realização das atividades. Além disso, a coleção associa sons e letras do alfabeto, músicas com gestos, figuras e personagens.

Até hoje, nenhum estudante demonstrou desinteresse por esse recurso, pois é muito rico de informações e dividido por níveis de desenvolvimento e os estudantes avançam gradativamente. Essa ferramenta pedagógica, assim como a mesa digital, oferece um suporte prático e lúdico no segundo momento da sessão/aula. As aulas são organizadas em dois momentos distintos: primeiro, atividades na folha ou caderno e, depois, recursos tecnológicos para enriquecer e apoiar a aprendizagem. Consequentemente, muitos estudantes aprimoram suas habilidades de leitura. Há também recursos mais específicos para alunos cadeirantes e/ou com paralisia cerebral; no entanto, no momento, não temos nenhuma matrícula com esse perfil.

Professora Simone - Escola Y

A Escola Y possui 26 anos de funcionamento, desde 01 de abril de 1998, mas o ato de criação foi publicado em 19 de agosto de 1998. Em 22 de julho

de 2007, deixou de se chamar escola municipal e passou a se chamar EMEB. Atende de 1º a 9º anos, com o total de 496 alunos matriculados.

Localizada em bairro periférico, há também recursos de tecnologia assistiva e de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), porém os mais simples, sendo a maioria enviada pelo MEC na época de abertura da SRM, pois os recursos iniciais eram mais escassos. Quando iniciei o trabalho lá, a sala já estava montada, as compras já tinham sido feitas e a gestão escolar anterior preferiu investir as verbas em outros recursos não tecnológicos, mas também importantes para o funcionamento da sala. As mesas digitais chegaram para complementar o trabalho dessa clientela no que tange ao acesso às tecnologias. Devido ao grande interesse desses estudantes pelos recursos, passei a dividir o tempo de execução das aulas, de modo que os conteúdos a serem aplicados passassem também pelo uso do computador, o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

O modo de trabalho também é similar ao da outra escola, pois recebemos orientações da Secretaria Municipal de Educação (SEME) que seguem o protocolo de planejamento anterior ao uso das tecnologias, de acordo com os objetivos e habilidades a serem trabalhadas. A escola possui videomonitoramento, que abrange todas as áreas, inclusive a SRM, que é ampla, conta com armários e é mantida fechada com chave, que fica em um espaço específico na secretaria. Nessa escola, também se tem acesso ao *software* educativo RCT, que utiliza sequência lógica, cores, formas e manuseio do mouse para execução das tarefas solicitadas.

Além da coordenação motora fina, esse material é importante para manuseio do lápis de escrever, obedecendo os espaços da folha e/ou dos desenhos ao colorir dentro de limites determinados. Podemos trabalhar também, principalmente, os conteúdos curriculares. Apesar de nessa escola dispormos de poucos materiais tecnológicos, o trabalho também é realizado utilizando tecnologias assistivas. Segue abaixo a listagem de materiais disponibilizados na escola em questão:

Tabela 2 – Equipamentos de Tecnologia Assistiva da Escola Y referente ao ano de 2023

MATERIAIS	
Computadores completos	3
Notebooks	3
Tablets	4
Impressoras	2
Lupas eletrônicas	2
Plano inclinado	1
Mesa digital	1
Teclado colmeia	2

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a Escola X possui o dobro de material em comparação à Escola Y. É relevante destacar também que, tanto na Escola X quanto na Escola Y, a formação oferecida para ensinar os estudantes utilizando esses materiais educativos foi predominantemente intuitiva, baseada na nossa disposição para aprender e ensinar aos alunos. Pois, enquanto professoras de Educação Especial do município, recebemos poucas formações específicas para esse propósito. A formação que recebemos sobre o uso da mesa digital foi referente à sua implementação nas SRMs do município. Na ocasião, foi realizada uma oficina, e manuseamos as mesas, criamos um planejamento e compartilhamos experiências sobre a prática de cada uma com uso desse recurso. Porém, ainda julgamos necessária a oferta pelo município de novas formações/oficinas com esse tema.

Professora Fabiana - Escola Amor

Essa escola foi inaugurada em 1981. Suas instalações possuem dois andares com rampa e banheiros para acessibilidade. Ela é constituída de 7 salas de aula, 1 sala de recursos multifuncional, 1 laboratório, sala dos professores, gestão, coordenação, secretaria e pedagógico, biblioteca, refeitório, cozinhas, banheiros masculino e feminino e pátio. Encontram-se matriculados, nesse

momento, 255 alunos, sendo 124 no matutino e 131 no vespertino. A sala de recursos possui a matrícula de 17 alunos. O corpo docente conta com 13 professores e 4 cuidadores.

A escola possui o Projeto Político Pedagógico (PPP) atualizado. Encontra-se no distrito de Cachoeiro de Itapemirim. Os estudantes atendidos pela Escola Amor são predominantemente do campo, de baixa renda e ainda não têm acesso à internet ou qualquer outro tipo de tecnologia. Há alunos que não têm sequer uma televisão dentro de casa, imagina um aparelho mais tecnológico. A internet local só funciona via *Wi-Fi*, pois a internet particular e a cobertura de sinal das operadoras ainda são precárias na comunidade. Para chegar à escola, a maioria dos estudantes utilizam o transporte que a Prefeitura oferece devido à distância.

A SRM foi instalada na escola no ano de 2008 e passou a funcionar a partir de 2009. Na sua inauguração, a sala de recursos contava com os seguintes materiais de tecnologia assistiva: 1 prancha, 2 regletes, kit de lupas, 1 mouse com compressão, 1 teclado colmeia, alguns adaptadores para lápis e canetas para uso dos alunos.

Em 2020, houve uma enchente na localidade que afetou a escola. A grande maioria dos materiais pedagógicos foram danificados, pois o volume da água foi acima do esperado e destruiu muitos recursos que pertenciam à sala de recursos e à escola. Alguns foram salvos, como a mesa digital, os computadores e as impressoras, que foram levados para o segundo andar da escola. Entretanto, outros objetos, que foram suspensos, ficaram submersos e foram danificados em função da quantidade de água.

Com a chegada da mesa digital, observou-se um enriquecimento significativo dos recursos pedagógicos disponíveis, fornecendo uma variedade de jogos educativos que visam apoiar a alfabetização e o aprendizado dos estudantes.

O trabalho foi desenvolvido com os alunos por meio de dois atendimentos semanais, com duração de 50 minutos cada. Esses atendimentos ocorreram tanto na SRM quanto em atividades colaborativas na sala de aula, com a turma na qual os alunos estavam regularmente matriculados. Para a realização dos atendimentos, as práticas pedagógicas eram previamente planejadas em conjunto com o pedagogo da escola, e, em seguida, eu realizava a mediação de forma individual. No decorrer das aulas, a mesa digital ganhou destaque com ações voltadas para a alfabetização, como no exemplo do aluno com deficiência

visual que estava matriculado no 1º ano. Nesse caso, a mesa era utilizada com o comando de voz e estímulos com as cores, no jogo da memória do Dino.

Desse modo, trabalhamos a concentração, o conhecimento das cores, a memorização, dentre outras habilidades. Como esse aluno gostava de dinossauros, trabalhamos as espécies, características específicas de cada um, a palavra dinossauro, a construção da palavra com alfabeto, escrita no papel, pesquisa na internet (desde que a internet estivesse funcionando). Com esse recurso, a aula ficava mais estimulante e divertida para o aluno, que apresentava interesse no desenvolvimento das atividades, conseqüentemente promovendo, assim, a aprendizagem.

A seguir, apresento o material que foi salvo durante o período da enchente. Esses itens foram levados para o segundo andar, onde não tiveram contato com a água das chuvas. Trata-se do material utilizado para dar suporte e promover o aprendizado dos alunos.

Tabela 3 – Equipamentos de Tecnologia Assistiva da Escola Amor referente ao ano de 2023

MATERIAIS	
Computadores completos	2
Notebooks	3
Tablets	1
Impressoras	2
Lupas eletrônicas	1
Plano inclinado	1
Mesa digital	1
Teclado colmeia	1
Mouse de compressão	1
Adaptadores de lápis/canetas	4

Fonte: Elaboração própria.

A implementação de práticas pedagógicas inclusivas com foco em tecnologias assistivas, aliadas a outros recursos e metodologias, pode ser uma

aposta (Meirieu, 2002, 2005) para auxiliar o processo de escolarização dos estudantes atendidos pela Educação Especial, pois a tecnologia faz parte do nosso cotidiano e, sabendo utilizá-la, é um instrumento importante para o ensino e aprendizagem. Para isso, é essencial que recebamos formação continuada no uso desses recursos, uma vez que ainda enfrentamos inseguranças e dúvidas em nossa prática diária.

Considerações finais

A reflexão sobre as potencialidades e desafios das práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias assistivas constitui o eixo central deste estudo, que buscou evidenciar como essas ferramentas auxiliam o processo de ensino e aprendizagem no contexto do Atendimento Educação Especializado na escola comum. A inserção de tecnologias assistivas enriquece as práticas pedagógicas e fomenta a criação de estratégias mais assertivas que atendam as singularidades dos estudantes.

No entanto, a falta de informação e formação para seu uso ainda é uma realidade nas escolas do município. O investimento do sistema gestor em formações continuadas de professores do ensino regular e professores da Educação Especial é fundante para ampliar o acesso e o conhecimento a respeito dessas tecnologias, proporcionando uma Educação de qualidade e equitativa para atender os estudantes público da Educação Especial do município de Cachoeiro de Itapemirim.

Referências

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8H-QYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (orgs.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade no atendimento educacional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: fev. 2023.

MACHADO, Eduardo Henrique de Souza. **Recursos de tecnologias digitais na educação em perspectiva inclusiva para alunos com deficiência visual.** 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. 1. ed. Porto Alegre: Artmed. 2005.

20. Escola e família em um diálogo formativo sobre o processo de aprendizagem da criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Adriana Neves¹

Tatiane Marinho Lanes Bello²

Rosemary Carvalho de Moura³

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.20

Resumo

Este estudo tem como objetivo descrever como irá ocorrer o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre escola e famílias de crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de Jerônimo das Ribeiras. Assim, buscaremos criar uma parceria colaborativa que possibilite a aprendizagem

-
- 1 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unigranrio; Gestão Escolar pela UCB/RJ; Tecnologias em Educação pela PUC/Rio. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (1994). Professora aposentada, pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e atua como Pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Jerônimo Monteiro. Experiências em salas Multisseriadas (Educação do Campo) e na EEEFM Jerônimo Monteiro: Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Educação Especial (AEE), Laboratório de Informática e Sociologia (EJA).
 - 2 Pós-graduada *lato sensu* nas áreas de Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Arte e Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Atua como professora de Educação Especial.
 - 3 Pós-graduada *lato sensu* nas áreas de Arte na Educação e Gestão Educacional. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube). Atua como professora de Educação Infantil.

e o desenvolvimento de cada criança. Compreendemos que essa colaboração é essencial para que a escola possa oferecer o apoio necessário para cada criança, considerando suas especificidades. Diante desse desafio, optamos por dialogar com a teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski que, entre outras premissas, ressalta o papel da interação social como elemento relevante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nesse diálogo, buscamos enriquecer as práticas educacionais, considerando a influência do ambiente social e cultural na aprendizagem da criança com autismo.

Introdução

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e as interações sociais. Ele se manifesta de forma única em cada pessoa, variando em intensidade e características. É também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) devido à condição neurológica que afeta o desenvolvimento cerebral, impactando a maneira como uma pessoa percebe o mundo, interage com os outros e processa informações. O autismo é uma condição que requer compreensão e apoio por parte da sociedade para garantir que as pessoas com TEA tenham oportunidades iguais e qualidade de vida.

Este trabalho tem como objetivo principal estabelecer uma parceria entre família e escola, promovendo um diálogo formativo contínuo e colaborativo para fornecer o apoio necessário aos alunos autistas. A escola e a família, caminhando juntas, buscam compreender as necessidades individuais da criança, desenvolver estratégias eficazes de ensino e criar um ambiente inclusivo e acolhedor que permita o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes com TEA.

A matrícula de crianças com diagnóstico de autismo na escola causa grande apreensão tanto por parte da família quanto da escola, pois esta ainda enfrenta grandes desafios em garantir a inclusão efetiva, o suporte adequado. Essa apreensão é agravada pela dificuldade de transformação no cenário educacional brasileiro, que, muitas vezes, não está plenamente preparado para atender, de maneira inclusiva e adequada, às necessidades específicas das crianças autistas.

Diante desse desafio, o estudo em tese busca descrever como a parceria entre escola e família constitui-se em um elemento crucial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista. A proposta de estabelecer uma colaboração entre escola

e família torna-se essencial através da escuta ativa e diálogos formativos, acontecendo mensalmente na própria escola, com horários marcados e ambientes idealizados para o momento.

Através dessa dinâmica, a escola e a família tendem a colaborar ativamente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, utilizando os princípios da teoria sócio-interacionista de Vigotski. Através dessa abordagem, reconhecemos a importância das interações sociais, do ambiente cultural e do suporte próximo na promoção do aprendizado significativo. Trabalhando juntos, pais e educadores aplicam os conceitos vigotskianos para criar ambientes de aprendizagem ricos em oportunidades de interação, estrutura e zona de desenvolvimento proximal, criando possibilidades para que a criança possa atingir aprendizado e crescimento.

Essa parceria colaborativa visa criar uma rede de apoio consistente, capaz de enfrentar os desafios específicos associados à educação de crianças com autismo, proporcionando um ambiente educacional mais inclusivo.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (Parolim, 2003, p. 99).

Isso implica não apenas na aprendizagem dos conhecimentos acadêmicos, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e práticas necessárias para a vida cotidiana. Nesse contexto, vemos a importância da parceria entre família e escola no processo educativo das crianças com TEA, reconhecendo suas diferenças e destacando a necessidade de cooperação mútua para promover um desenvolvimento educacional completo e bem-sucedido.

Contudo, sabemos que “[...] o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses” (Camargo; Bosa; 2009, p. 65). Para Vigotski, a interação social é um elemento central no desenvolvimento humano e na aprendizagem. De acordo com ele, as interações sociais desempenham um papel fundamental na formação da mente e no desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças.

O presente capítulo explora a importância das interações entre a escola e a família da criança com TEA de um centro municipal de Educação Infantil, destacando a necessidade dessa parceria para o desenvolvimento e bem-estar do estudante em sua integralidade. A capacidade de interagir e se comunicar efetivamente com os outros é crucial para o sucesso na vida diária. A família e a escola desempenham tarefas fundamentais no desenvolvimento dessas habilidades, proporcionando oportunidades para a criança praticar a colaboração, o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a empatia.

Contexto da pesquisa

O CMEI é uma escola municipal de Educação Infantil localizada na zona urbana do município de Jerônimo Ribeiro-ES e atende uma demanda total de 325 estudantes de 04 e 05 anos de idade, na modalidade Pré-escola. Desse quantitativo, 14 apresentam laudos de autismo.

A instituição possui 09 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala de direção, 01 sala de pedagogia, 01 sala de secretaria escolar, 05 banheiros, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 sala de arte, 01 sala de leitura/vídeo, 01 almoxarifado e pátio com brinquedos adequados para crianças com idades de 04 e 05 anos (completando 06 anos) e 01 sala de atendimento educacional especializado. A escola tem rampa de acessibilidade para atendimento aos alunos com deficiência e 01 sala de recursos. Sua equipe de trabalho é composta 25 professores; desses, 01 professora atende o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 diretora, 01 pedagoga, 03 merendeiras, 06 serventes, 06 cuidadoras, 02 monitoras, 02 coordenadoras, 01 secretária, 02 vigias.

O Atendimento Educacional Especializado acontece no contraturno da criança. A oferta de AEE no contraturno permite que a criança receba apoio adicional sem interferir no tempo dedicado ao ensino regular. Isso demonstra um compromisso com a inclusão e a individualização do suporte educacional. Os horários são realizados, na medida do possível, de forma que favoreçam as crianças para que elas se sintam confortáveis e felizes na escola, o que é essencial para promover um ambiente de aprendizado.

O AEE é feito na sala de recursos através de 02 aulas semanais, com a utilização de materiais que favoreçam a aprendizagem da criança. A utilização de materiais específicos durante as aulas demonstra uma abordagem diferenciada para atender às necessidades de aprendizagem da criança, levando em consideração suas habilidades e desafios individuais.

A escola realiza reuniões trimestrais para abordar assuntos comuns a todas as famílias, momentos de interação entre família e escola, visando proporcionar um contato mais próximo com as atividades das crianças e fomentar uma participação ativa dos pais. Além disso, oferece atendimentos individualizados, adequados às necessidades específicas de cada estudante.

A professora de Educação Especial conduz reuniões com as famílias, iniciando com entrevistas individuais para compreender as particularidades das crianças atendidas. Posteriormente, as reuniões trimestrais com o corpo docente visam abordar questões que impactam coletivamente na escola.

A pedagoga da instituição realiza reuniões individuais com os pais dos alunos com necessidades educacionais especiais (PAEE) em que são discutidas as especificidades de cada estudante. O atendimento pedagógico é adaptado e dialogado de acordo com as demandas específicas, buscando promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

É comum que as famílias expressem aflição e insegurança ao lidar com as situações enfrentadas pelas crianças, especialmente no que se refere ao comportamento e aprendizagem. Nesse sentido, a escola busca oferecer suporte e orientação para auxiliar os pais no desenvolvimento e bem-estar de seus filhos dentro e fora do ambiente escolar.

Devido ao grande número de alunos, a colaboração entre os professores da sala regular e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizada durante os planejamentos semanais. Apesar das limitações de tempo decorrentes desse volume de alunos e outras demandas, essa colaboração é crucial. Ela possibilita a troca de informações, estratégias e recursos, visando melhor atender às necessidades de cada criança em todos os contextos de aprendizagem. Entretanto, é imprescindível garantir que os recursos e apoios oferecidos sejam suficientes para atender às necessidades individuais de cada criança com deficiência. Além disso, uma comunicação aberta e contínua entre pais, professores e profissionais de apoio é fundamental para assegurar o progresso e a aprendizagem da criança.

É através dessa colaboração e comunicação eficaz que podemos criar um ambiente inclusivo e de apoio mútuo em que cada um independentemente de suas necessidades, possa prosperar e alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

Importância do diálogo entre família e escola no processo de aprendizagem de crianças com TEA

A família desempenha uma função primordial no desenvolvimento e no bem-estar de seus membros, oferecendo apoio emocional, orientação e suporte prático em todas as etapas da vida. Quando se trata de condições especiais, como o autismo, a missão da família se torna ainda mais crucial. É nela que o indivíduo encontra um ambiente de compreensão, aceitação e amor incondicional, que são essenciais para o seu crescimento e desenvolvimento. Portanto, conclui-se que a família não apenas influencia, mas também molda significativamente a jornada de cada ser humano, independentemente de suas condições, proporcionando as bases para um desenvolvimento saudável.

A escola, ao utilizar abordagens pedagógicas adaptadas, e a família, ao compartilhar informações sobre os padrões comportamentais e necessidades da criança, constroem juntas um entendimento mais integral, pois, de acordo com Cabral (2014),

[...] a criança com TEA apresenta uma variedade de características que podem afetar a qualidade da sua vida e o funcionamento de sua família. No entanto, mesmo que seja um desafio para a família se organizar frente à necessidade de adaptação e à intensa dedicação e prestação de cuidados à criança com TEA, ela tende, de acordo com a perspectiva sistêmica, a se ajustar e reequilibrar (Cabral, 2014, p. 50).

A educação de crianças com autismo representa um compromisso fundamental, especialmente quando há uma parceria sólida entre a instituição educacional e os familiares. O diálogo colaborativo entre esses dois grupos vai além da simples troca de informações; trata-se de estabelecer uma conexão significativa que visa compreender e atender às necessidades específicas de cada criança, resultando na criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Os feedbacks entre escola e família vão além, pois envolvem a compreensão do desenvolvimento socioemocional da criança com autismo. A escola e a família colaboram com a promoção de habilidades sociais e emocionais, tanto na sala de aula quanto em casa, proporcionando uma abordagem holística para o crescimento da criança.

A criação de Planos de Educação Individualizados (PEI) é um exemplo concreto desse diálogo em ação. A escola, em colaboração com a família, estabelece metas específicas e estratégias de ensino que atendem às necessidades da criança com autismo. Esse processo não apenas individualiza a abordagem educacional, mas também integra as experiências e conhecimentos da família na jornada educacional da criança.

Na sala de aula, a implementação dessas estratégias é reforçada pela colaboração contínua. Professores do ensino regular, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais da escola trocam regularmente informações com os pais, compartilhando progressos, desafios e ajustando abordagens conforme necessário. A comunicação aberta cria um ambiente de apoio que se estende além dos limites da sala de aula, promovendo uma colaboração que transcende os contextos educacionais.

A promoção de atividades inclusivas é um elemento primordial desse diálogo formativo. Eventos escolares, projetos e atividades extracurriculares são planejados considerando as necessidades e habilidades da criança com autismo. Isso não apenas a envolve, mas também contribui para o entendimento entre seus colegas. A escola e a família, ao compartilharem experiências, constroem uma parceria resistente que visa ao crescimento integral da criança.

Portanto, há várias outras estratégias importantes para o fortalecimento desse elo entre a família e a escola, que são as entrevistas individuais ou em grupo com pais, membros da família e profissionais da unidade de ensino para compreender as perspectivas, preocupações e expectativas de cada parte. A realização de reuniões de planejamento conjunto para discutir metas, estratégias e progresso. Incluindo a equipe escola nesses momentos. O uso de ferramentas visuais, como gráficos, tabelas e diagramas, para representar informações sobre o progresso da criança, estratégias de ensino e metas também podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem desse aluno e colaborar na criação e revisão do Plano de Educação Individualizado (PEI) em reuniões formais, garantindo que as metas e estratégias sejam compreendidas e apoiadas por ambas as partes.

É fundamental que as metodologias adotadas sejam flexíveis, levando em consideração as características únicas da criança, a participação da família e as práticas da escola. O diálogo formativo deve ser uma parceria colaborativa e centrada no melhor interesse da criança autista.

É inegável que as instituições de ensino se adaptem para proporcionar uma educação equitativa, considerando que a Constituição Federal de 1988 estabelece, entre seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de preconceito, seja de origem, raça, sexo, cor, idade ou outras manifestações discriminatórias (Brasil, 1988). Além disso, a Carta Magna ressalta, em seus dispositivos, que a educação é um direito fundamental.

Portanto, torna-se essencial que as escolas adotem medidas que assegurem a efetiva inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A busca pela equidade educacional não apenas está alinhada aos princípios constitucionais, mas também reflete um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, é crucial que sejam implementadas práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a diversidade presente no ambiente escolar. A promoção da equidade envolve não apenas o acesso à educação, mas também a criação de ambientes inclusivos em que cada aluno tenha a oportunidade de desenvolvimento.

Ao adotar abordagens que valorizem a diversidade e combatam quaisquer formas de discriminação, as instituições de ensino não apenas cumprem a legislação, mas contribuem para a formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais acolhedora com as diferenças e com a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Contribuições da teoria vigotskiana para nosso estudo

Lev S. Vigotski oferece contribuições valiosas para pensar a inclusão da criança com autismo na escola. Sua teoria destaca aspectos cruciais relacionados ao papel da interação social e ao desenvolvimento cognitivo, que são fundamentais para uma abordagem inclusiva. O autor introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. Para alunos autistas, essa zona pode ser explorada através da colaboração entre família e escola, identificando atividades que possam ser realizadas com suporte adequado.

Na inclusão de crianças com autismo, identificar a ZDP é crucial para personalizar o suporte educacional. Compreender as habilidades potenciais da criança com autismo e fornecer o apoio adequado dentro dessa zona pode facilitar um progresso significativo.

Integrar as contribuições de Vigotski à prática educacional pode criar uma base para a inclusão de crianças com TEA. Isso envolve uma abordagem focada nas necessidades individuais, reconhecendo a importância da interação social e da mediação adequada. A colaboração entre escola e família, embasada nessa teoria, tende a enriquecer o ambiente educacional e promover uma inclusão mais efetiva e significativa. A inclusão de alunos autistas requer abordagens específicas para garantir um ambiente educacional que respeite suas necessidades individuais.

É fundamental que tanto a família quanto a escola trabalhem em conjunto na defesa por uma educação que valorize a diversidade, promova a inclusão e ofereça o suporte necessário para que todos os alunos possam alcançar uma aprendizagem significativa e abrangente. Além disso, há necessidade de conscientização de toda a comunidade escolar sobre alcançar as melhores práticas educacionais para proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento dessas crianças.

Profissionais dedicados a aprimorar suas práticas devem considerar estratégias que facilitem essa comunicação não-verbal, contribuindo para a criação de um ambiente mais inclusivo e receptivo. A importância do adequado preparo e do contínuo aprimoramento na área da educação é enfatizada, proporcionando benefícios não apenas para os profissionais, mas também para os alunos. Uma intervenção bem conduzida deve estabelecer uma relação de confiança e afeto entre o educador e o aluno, sendo crucial para o progresso acadêmico e pessoal (Alvarenga Dias *et al.*, 2020).

Esse vínculo afetivo não só promove um ambiente de aprendizado mais seguro para o estudante, mas também facilita a comunicação e a compreensão das necessidades individuais dos alunos, permitindo uma abordagem mais eficaz e personalizada no processo educacional.

No contexto do desenvolvimento cognitivo, é crucial reconhecer que as habilidades de processamento de informações, raciocínio e resolução de problemas podem variar significativamente entre os alunos autistas. Portanto, é necessário adotar estratégias flexíveis que atendam às necessidades específicas de cada estudante, oferecendo suporte personalizado e oportunidades de aprendizagem diferenciadas.

No que se refere à interação interpessoal e social, é importante compreender que os alunos autistas podem enfrentar desafios na comunicação e na

compreensão das dinâmicas sociais. Nesse sentido, é fundamental promover um ambiente inclusivo e acolhedor, que valorize as diferenças individuais e ofereça oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia, a cooperação e a resolução de conflitos.

Além disso, é essencial reconhecer que as aprendizagens desses estudantes não se limitam apenas ao contexto acadêmico, mas também envolvem aspectos práticos e funcionais que são relevantes para sua vida diária e autonomia. Portanto, é importante oferecer oportunidades de aprendizagem significativas e contextualizadas que estejam alinhadas com os interesses, habilidades e necessidades dos alunos autistas, preparando-os para uma participação ativa e bem-sucedida na sociedade.

Em tese, um olhar mais aprimorado para perceber as reais necessidades desses estudantes requer sensibilidade, flexibilidade e uma abordagem centrada no aluno, que reconheça e valorize suas habilidades e potencialidades, ao mesmo tempo que oferece o suporte necessário para superar desafios e alcançar o sucesso em todas as áreas da vida.

Considerações finais

Ao atingir esses objetivos, o trabalho conjunto de escola e família não apenas fortalece o suporte à criança com autismo, mas também estabelece as bases para uma colaboração contínua, reconhecendo que a parceria é essencial para o sucesso acadêmico, social e emocional da criança. Essa colaboração não se limita apenas à resolução de desafios imediatos, mas também cria um ambiente propício para o crescimento e desenvolvimento contínuos da criança ao longo de sua jornada educacional. Ao manter canais abertos de comunicação, compartilhar informações e recursos e trabalhar em conjunto para identificar e atender às necessidades individuais da criança, escola e família podem garantir que ela receba o apoio integral de que precisa para prosperar. Assim, essa parceria não só beneficia a criança com TEA, mas enriquece toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente de inclusão, compreensão e apoio mútuo.

Referências

ALVARENGA DIAS, F. M. de. *et al.* A visão do professor em relação ao transtorno do espectro autista. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. Anais [...].* Maceió: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2020.

ANJOS, Brenna Braga dos. **Investigando a Resiliência em Famílias de Crianças Autistas.** 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2019.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (orgs.). Autismo e educação: atuais desafios.* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2015.

CABRAL, Cristiane Soares. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista.** 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKS-gR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTOS, J. P. S. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: Estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 58, p. 283-296, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22253>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. Autismo e inclusão: da teoria à prática. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR, 5., 2009, Maringá. Anais [...].* Maringá: CESUMAR, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 2

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia,** v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN>. Acesso em: 20 mar. 2024.

Eixo 3: Avaliação na Educação Especial e Inclusiva

21. Avaliação em Educação Especial: reflexões sobre os impactos da pandemia de Covid-19 em contextos escolares

Shellen de Lima Matiazzi¹

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.21

Introdução

Este capítulo busca debater a avaliação e como a temática atravessou a modalidade da Educação Especial em duas redes de ensino do Sul do Espírito Santo (ES) durante o período de retorno às atividades presenciais sem escalonamentos, entre 2022-2023, após o isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Constituiu-se a partir do desdobramento da pesquisa intitulada *Um olhar sobre o Estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva*, que vem sendo desenvolvida pelo grupo de estudos em Educação Especial: Formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sob a coordenação dos professores Dra. Denise Meyrelles de Jesus e Dr. Alexandro Braga Vieira.

1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes).

A pesquisa maior teve como objetivo cartografar as implicações da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) em redes públicas de ensino de 10 municípios localizados no estado do Espírito Santo (ES), tendo como premissa o fortalecimento do direito à Educação para crianças e estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA)² e altas habilidades/superdotação.

Nesse cenário, este estudo direciona olhares para a temática da avaliação, problematizando a concepção avaliativa que permeia os contextos escolares e se e como essa compreensão tem impactado a modalidade da Educação Especial. A investigação se fundamenta em conceitos como pensamento/linha abissal, razão indolente e paradigma dominante e emergente, elaborados por Santos (2007, 2008, 2018), e em concepções de avaliação educacional e da aprendizagem, tomando como referência os escritos de Esteban (2004, 2014).

No tocante ao debate sobre a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva enquanto categoria de análise, aprofundamo-nos nos estudos de Jesus *et al.* (2015), Mendes e D’Affonseca (2015) e outros interlocutores, apresentando a avaliação nessa modalidade que é atravessada por inúmeras questões para além da aprendizagem, como formação de professores, redes de apoio, financiamento, entre outras, que permeiam e são necessárias à garantia do direito à aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para tanto, adota como abordagem metodológica a cartografia, buscando mapear se e como a temática da avaliação vem sendo debatida nos espaços escolares, bem como dentro da gestão pública municipal, principalmente no cenário pós-pandêmico.³

2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e o Decreto Federal nº 6.571/2008 considera público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação. Todavia, o termo transtornos globais do desenvolvimento foi substituído em 2019 por Transtorno do Espectro Autista (TEA), em consonância às normativas nacionais vigentes.

3 Referimo-nos ao cenário pós-pandêmico para mencionar o período de suspensão do isolamento social, mesmo compreendendo que esse não foi o período fim da pandemia.

Referencial teórico

A avaliação escolar e a ideia de “exame” remontam a uma concepção tradicional e historicamente arraigada de avaliação a partir da mensuração das aprendizagens, o que coloca em xeque também quais conhecimentos fazem parte ou não do currículo escolar. Os testes, provas e exames escolares, nesse contexto, são instrumentos utilizados como forma de classificar as aprendizagens decorrentes, medindo o conhecimento dos estudantes em relação a determinados conteúdos dados como válidos a partir de uma hegemonia de conhecimentos.

Nesse cenário, a avaliação foi se constituindo como um paradigma dominante produzido a partir de uma racionalidade científica e positivista, que “[...] sendo um modelo global [...] é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional e todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos” (Santos, 2008, p. 21).

Dentro de um modelo totalitário, essa perspectiva da avaliação escolar desconsidera outras possibilidades de conhecimento e de aprendizagens que não sejam as fundamentadas em parâmetros pré-estabelecidos por currículos pautados na perspectiva totalitária, fundada dentro da lógica do capitalismo e do colonialismo.

Dessa forma, no jogo avaliativo presente nos contextos escolares, as crianças/estudantes que não atendem aos padrões pré-estabelecidos são colocadas à margem e, muitas vezes, as práticas avaliativas vêm se constituindo como um instrumento para produzir linhas abissais. A produção do olhar sobre os sujeitos vai gerando lacunas. A avaliação classifica e hierarquiza sujeitos, conhecimentos e processos aprendentes. Fundamentados em Santos (2007), entendemos que a avaliação escolar, histórica e socialmente,

[...] consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzida como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como

inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (Santos, 2007, p. 71).

Enquanto a avaliação valoriza um saber único, conseqüentemente, outros processos de subjetivação vão sendo produzidos para os outros que, nessa prática avaliativa, não se enquadram. Essa linha de pensamento nos possibilita afirmar que a perspectiva de avaliação escolar existente tem se colocado como um instrumento para a manutenção da avaliação como um paradigma dominante e de manutenção de relações políticas, sociais e econômicas de poder, que marginalizam todos aqueles que nela não se encaixam (Santos, 2007).

No cenário educacional atual, é dada a centralidade à avaliação da aprendizagem, marcada pela mensuração das aprendizagens dos discentes. Contudo, essa não é a única possibilidade de avaliação existente, fazendo-nos questionar: quais olhares têm sido produzidos nos contextos escolares sobre a avaliação? Como a avaliação é compreendida por professores e técnicos das secretarias de educação? Quais processos avaliativos vêm sendo delineados quando falamos de estudantes da Educação Especial?

Dessa forma, a partir da realização do referido estudo, buscamos compreender qual concepção de avaliação em Educação Especial tem permeado os contextos escolares municipais e quais práticas avaliativas vêm sendo pensadas e, conseqüentemente, os impactos produzidos, principalmente após o retorno às atividades escolares presenciais depois do período de distanciamento social.

Metodologia

A pesquisa intitulada *Um olhar sobre o Estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva* realizou um movimento de diálogo e de escuta de profissionais da educação de diferentes municípios capixabas, atuando tanto nas escolas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental como nos espaços das secretarias municipais de educação, tendo como eixos do debate diferentes questões/elementos

necessários à qualificação das ações pedagógicas e que atravessam a garantia do direito à educação de crianças e estudantes público da Educação Especial.

Realizada por um grupo de pesquisa e estudos formado por orientandos de graduação, mestrado e doutorado e profissionais da área da educação participantes, sob a coordenação dos professores Dra. Denise Meyrelles de Jesus e Dr. Alexandre Braga Vieira, a investigação em questão foi organizada em dois momentos, sendo: a) período de 2019-2021, que compreende o momento de estruturação do estudo pelo grupo de pesquisa e a realização dos grupos focais de forma virtual, e, ainda, o retorno às atividades presenciais de forma gradativa, considerando os escalonamentos; b) período de 2022-2023, que compreende as vivências com os grupos focais *in lócus*, considerando o retorno às atividades escolares sem escalonamentos, recorte adotado neste estudo.

Considerando esses dois momentos, os participantes do grupo de estudos organizaram momentos com os grupos focais de 5 regiões do Espírito Santo, sendo: Região Metropolitana, Regiões Norte e Noroeste; Região Sul; Região Serrana. Buscou-se elaborar reflexões quanto aos eixos temáticos relacionados à Educação Especial, sendo: público atendido pela modalidade, financiamento, perspectiva político-pedagógica do atendimento educacional especializado, funcionamento das salas de recursos multifuncionais, formação de professores, avaliação, entre outros, que são alguns elementos que compõem o documento supracitado.

Diante disso, este estudo teve por objetivo cartografar as políticas e práticas locais voltadas à avaliação em Educação Especial em dois municípios localizados no Sul do Estado do Espírito Santo, com vistas a compreender como ações avaliativas foram sendo delineadas no decorrer do período de retorno às atividades presenciais, considerando os impactos da pandemia e as novas questões que emergiram nesse processo de retomada das atividades escolares sem escalonamentos. Esse movimento contou a participação de profissionais que atuam na modalidade de Educação Especial, regentes de classe, pedagogos, gestores, bem como técnicos das secretarias municipais de educação cujo trabalho se situa na Educação Especial sob a perspectiva inclusiva.

Adotamos, como caminho teórico-metodológico, os pressupostos da pesquisa qualitativa e da cartografia em Educação, buscando sustentação em Boaventura de Sousa Santos (1988), que tem por finalidade mapear a realidade social de um determinado contexto social e em respectiva temporalidade,

com vistas a visibilizar os conhecimentos e/ou fenômenos produzidos pelo coletivo que nele está inserido.

Assim, almejamos compor conhecimentos sobre quais concepções de avaliação têm permeado os contextos escolares e como têm ocorrido os processos avaliativos de estudantes atendidos pela modalidade da Educação Especial, buscando compreender os avanços e lacunas existentes que ainda atravessam o direito à Educação para esses estudantes.

Análises e discussões

Considerando as orientações legais, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial sob a perspectiva inclusiva (PNEE), promulgada em 2008, a referida investigação evidenciou, com base na análise dos dados produzidos nos grupos focais, os movimentos que foram impulsionados no estado do Espírito Santo (ES) a partir desse documento. Durante as vivências nos grupos, entendemos o quanto se faz necessário refletir e debater a avaliação sob diferentes aspectos: como tem sido avaliado o processo de chegada desses estudantes à escola regular? Quais práticas avaliativas têm sido adotadas? Como os estudantes são avaliados? Existem outras formas de avaliação? De que forma têm sido avaliadas as condições para que seja assegurado o direito de aprender dos estudantes? Como os fatores/elementos são avaliados, considerando o contexto de retorno às atividades escolares após o isolamento social?

A partir desses questionamentos, salientamos o quanto é preciso compreender quais perspectivas existentes relacionadas à avaliação estão presentes e, principalmente, os impactos produzidos pela pandemia e pelo isolamento social, refletindo (ou não) na implementação e continuidade da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Dentre os diferentes aspectos, destacamos que evidenciamos, nesta investigação, como ponto preponderante, a crescente matrícula de alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns capixabas. Essa questão elencada nos dá a ler o diálogo com a Política, uma vez que foram viabilizados o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas regulares.

A partir desse ponto elencado, ao propiciar junto ao grupo o debate sobre diferentes questões que permeiam o trabalho pedagógico em Educação

Especial, suscitamos a temática da avaliação e conferimos ser o termo relacionado a dois aspectos: a avaliação de identificação dos estudantes, considerados (ou não) público da modalidade, e a avaliação da aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial.

Sustentamos nossa discussão e análise sobre a relação avaliação e Educação Especial a partir da PNEE/2008, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Resolução nº 04/2010, e outras legislações correlatas que adotam a concepção de avaliação alinhada aos princípios da escola pública, democrática e destinada a todos, reconhecendo a importância de uma abordagem contextualizada para atender às necessidades dos alunos com deficiências e com vistas à garantia das condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico e do direito de aprender de crianças e estudantes.

Historicamente, os processos de inclusão de crianças/pessoas com deficiências vêm sendo atravessados pela necessidade de conhecer quem são esses sujeitos, suas especificidades e quais políticas e redes de apoio se fazem necessárias para o atendimento. Esses atravessamentos evidenciam a predominância da avaliação de caráter médico-psicológico que teve por objetivo validar a condição da pessoa por meio dos laudos médicos e encaminhamentos clínico-terapêuticos, dando à deficiência um caráter estático a ser corrigido (Mendes; D’Affonseca, 2015).

Essa concepção da avaliação médica se faz presente no contexto atual e é sinalizada em ambos os grupos nos quais desenvolvemos o estudo. Ainda conforme as narrativas, essa demanda acentua-se no contexto pós-pandemia em que houve um aumento exponencial dos laudos médicos e das avaliações de identificação realizados junto às crianças e estudantes, como podemos evidenciar na seguinte passagem de uma professora regente “[...] o quantitativo de crianças com laudo aumentou muito. E eu perguntava às meninas [da escola], e as meninas falavam que ainda há [outros] estudantes em estudo” (Professora 1, 2023).

Esse cenário nos faz refletir sobre qual concepção de criança/estudante espera-se após o retorno às atividades escolares, depois de um longo período de isolamento social e de afastamento das vivências coletivas nas escolas. Em uma das falas, reitera-se que essa observação sobre a necessidade de um diagnóstico parte das famílias ou em diálogo com elas:

É que, às vezes, a gente observava; na escola, a gente via aquela criança. Mas as famílias não aceitavam muito.

Com a pandemia, muitos, eu acho, começaram a observar mais [...]. Então, o menino faz isso, o menino está demorando, então procuraram atendimento (Professora 2, 2023).

Embora haja indícios de avanços no campo da avaliação de identificação em Educação Especial, evidenciamos que se faz necessário refletir sobre os modos como essa vem acontecendo nas escolas, quais diálogos tecidos e as consequências trazidas às ações curriculares. Para nós, pouco se pensou ou discutiu, nos contextos escolares, sobre o que esse período pode ter gerado nas crianças/estudantes e a ausência do próprio trabalho pedagógico e coletivo desenvolvido pelas instituições escolares na vida delas.

Por outra via, a preponderância dos laudos médicos no retorno às atividades escolares e seu crescente em tão pouco tempo nos dão a ler que, muitas vezes, esse instrumento é permeado pelas concepções de ensino-aprendizagem presentes nos contextos escolares. Recorrendo ao pensamento de Santos (2008), entendemos o quanto as monoculturas dos saberes e das temporalidades existem nas escolas a partir da compreensão de idade-série-conteúdo, que produz uma linearidade das aprendizagens em que todos devem aprender ao mesmo tempo e dentro de uma determinada faixa etária. Em diálogo com Jesus *et al.* (2015), esses processos são marcados pela predominância hegemônica da aprendizagem, e aqueles que não correspondem a essa expectativa são sinalizados como sujeitos que necessitam de uma investigação.

Esse cenário se agravou no contexto pandêmico em que as crianças viveram processos desiguais de acesso ao currículo e em que, mesmo diante dos esforços empreendidos pelas escolas e famílias, não existiram políticas adequadas para a garantia das condições de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o retorno às atividades não considerou essas lacunas, gerando um processo de aceleração do “tempo de aprender” nas crianças. Os reflexos são as linhas abissais produzidas (Santos, 2008), colocando à margem aqueles que não corresponderam a essas perspectivas.

Essa concepção esteve/está fortemente associada a outra abordagem relacionada à temática da avaliação, que é a da aprendizagem dos estudantes. Se, por um lado, a avaliação de estudantes que não correspondem às expectativas para determinada faixa etária/turma constitui elementos para investigação médica, por outro, entende-se que a avaliação dos alunos público da modalidade deve

partir das necessidades e especificidades apresentadas por eles e que, quando necessário, são feitas adaptações curriculares e/ou metodológicas, com a finalidade de assegurar a participação e o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos com deficiências.

O aluno da Educação Especial [...], quando ele tem o cognitivo preservado, [...] esse aluno é avaliado normalmente, com nota, com trabalho próprio. Quando o aluno tem comprometimento cognitivo, ele é avaliado apenas de forma qualitativa, priorizando o quê? As potencialidades. Então, nas nossas avaliações qualitativas, a gente sempre procura destacar as potencialidades. O aluno, ele consegue isso. Ele já avançou nesse aspecto, ele tem essa potencialidade de desenvolvimento, está em desenvolvimento, a gente procura nunca usar o negativo. Não faz, não consegue, não realiza, não acompanha. Então, a gente sempre procura trabalhar nessa perspectiva de avaliação. No período da pandemia, essa avaliação qualitativa ficou, de certa forma, um pouco prejudicada (Professora 3, 2023).

Dentro do contexto de retorno às atividades presenciais, os participantes dos grupos focais reiteraram as avaliações qualitativas para identificar as aprendizagens dos estudantes e, a partir dessas identificações, serem traçadas propostas pedagógicas para a recuperação das aprendizagens, partindo “[...] de onde ele está e o avanço que ele vai tendo, porque, às vezes, uns avançam mais, outros avançam menos, então, assim, é de acordo com o nível de cada um mesmo” (Professora 3, 2023).

Assim, reitera-se que a avaliação deve respeitar os objetivos e conteúdos definidos nos planos educacionais individualizados (PEIs) dos estudantes, considerando essas adequações e mediações docentes. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem dos estudantes público da modalidade recorre das análises qualitativas, evidenciando os avanços significativos a partir do próprio estudante.

Para tanto, recorre-se às avaliações descritivas como estratégias para evidenciar as mediações e práticas que vêm sendo desenvolvidas para o avanço do estudante. “[...] Alguns têm avaliação descritiva, outros são através de observações, principalmente nós, na sala de AEE. A gente pega a atividade, mas, muitas coisas, a gente trabalha através de observação. Registro com

fotos os avanços dos alunos [...]” (Pedagoga, 2023); recursos utilizados como documentação pedagógica que possibilitam o conhecimento sobre a trajetória das crianças/estudantes atendidos pela modalidade e quais as estratégias metodológicas e mediações docentes são realizadas.

Nesse contexto, os profissionais ponderam as tecnologias assistivas, os materiais didáticos utilizados e outros recursos que contribuem para o desenvolvimento desse trabalho, mas há pouco aprofundamento nas discussões sobre quais processos, o que é ensinado aos estudantes e quais as aprendizagens decorrentes.

Nesse cenário, evidenciamos o quanto o assunto avaliação precisa ser mais debatido e refletido nos contextos escolares, haja vista a forma divergente como se apresenta. Se, por um lado, é instrumento utilizado para descrever as não aprendizagens dos estudantes e, conseqüentemente, sustenta os diálogos com as famílias para uma avaliação médica e análise das condições cognitivas da criança/estudante; por outro, a avaliação é uma estratégia que carece de mais aprofundamentos no que tange aos percursos de aprendizagem dos estudantes, uma vez que não conseguimos visibilizar quais conhecimentos, aprendizagens ou processos ocorrem para que seja assegurado o direito de aprender.

O que podemos reiterar é que a temática da avaliação envolve inúmeras abordagens e necessita se distanciar de olhares simplificados sobre o sujeito para ser direcionada para a escola, compreendendo-a de forma dinâmica e complexa. Ainda consideramos o quanto foram direcionados poucos olhares sobre os impactos da pandemia nas crianças/estudantes e que necessitam ser avaliados, acentuando um debate mais ampliado sobre os contextos sociais vividos por todos.

Considerações finais

O referido estudo nos possibilitou compreender como a pandemia vem impactando as políticas direcionadas à modalidade da Educação Especial nas redes de ensino capixabas. Salientamos que a PNEE/2008 impulsionou ações nos sistemas de ensino e nas escolas nos municípios pesquisados, desde o acesso às orientações político-pedagógicas a serem desenvolvidas. Entretanto, não podemos deixar de destacar os impactos da pandemia nos contextos escolares e a necessidade de direcionarmos olhares ao crescente número de laudos nesse retorno às atividades presenciais, que necessitam ser refletidos e debatidos socialmente.

Quando falamos sobre as avaliações de identificação, reiteramos que essas necessitam de mais tempo e procedimentos adequados, diálogos inter-setoriais, ações de acompanhamento das crianças em múltiplas vivências. Contudo, nota-se que esses processos não estão acontecendo, haja vista a exposição feita por uma das participantes do grupo focal quando explica a chegada das crianças na Educação Infantil no retorno às atividades: “[...] Quando retornou, hoje, essa escola que eu tinha duas crianças, nós temos 15 da Educação Infantil” (Professora 4, 2023). Essas narrativas se fizeram presentes em todos os grupos, chamando-nos a atenção sobre o quantitativo de crianças/estudantes laudados em um curto espaço de tempo.

Reiteramos que os dados referentes ao crescente número de crianças e estudantes carecem de análises (quantitativas e qualitativas) mais aprofundadas, considerando os processos que envolvem o acompanhamento e outros fatores que envolvem os contextos de vida desses sujeitos.

Por outra via, entendemos o quanto a temática da avaliação, dentro da lógica capitalista, tem sido centrada em estudantes e professores, produzindo monoculturas (Santos, 2008) nas quais os sujeitos são os únicos avaliados. Por isso, reiteramos a necessidade de “[...] um movimento direcionado pela concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de culturas e vozes” (Esteban, 2004, p. 16-17), o que requisita uma redefinição de um novo paradigma para a avaliação, contrapondo-se ao modelo totalitário e excludente.

Nesse sentido, reafirmamos o quanto o estudo vem possibilitando compreender os avanços, mas também as lacunas existentes no que concerne à implementação da PNEE/2008 e aos impactos da pandemia, contribuindo para os diálogos e reflexões e outros caminhos possíveis a serem delineados nos municípios capixabas.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 fev. 2024.

ESTEBAN, M.T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.19, n. 2, jul. 2014, p. 463-486. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200012&script=sci_arttext. Acesso em: 10 abr. 2024.

JESUS, D. M. *et al.* Diálogos reflexivos sobre políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Estado do Espírito Santo. *In*: BAPTISTA, C.R. (org.). **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial. *In*: MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezini & Manzini, ABPEE, 2015.

SANTOS, B.S. Uma Cartografia simbólica das representações sociais: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 24, p. 279-316, 1988. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF. Acesso em: 23 fev.2024.

SANTOS, B. S. **Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a Ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **Na oficina do sociólogo artesão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

22. Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva: diferentes olhares sobre as possibilidades e desafios de ensinar e aprender com intencionalidade na prática

Anacléria de Fátima Breda Chagas¹

Lediana Will Hohmann²

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.22

Introdução

Ao analisar a concepção de avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir dos diferentes olhares sobre as possibilidades e desafios de ensinar e aprender com intencionalidade na prática das escolas municipais de Afonso Cláudio/ES, nos anos iniciais, faz-se necessário revisitar os diferentes saberes e fazeres que perpassam a trajetória dos estudantes público da Educação Especial (PEE) nas escolas comuns. Por meio de revisão de literatura, dos aprofundamentos teóricos das temáticas e palestras com quem nos envolvemos, foi possível perceber que a avaliação está intrinsecamente relacionada à concepção de educação almejada e concebida em um dado contexto social. Assim sendo, o ato avaliativo compõe-se pelos elementos defendidos e constantes na organização do trabalho pedagógico implementado, uma vez que o ato de ensinar é fundante para a aprendizagem.

1 Técnica Pedagógica. Município de Afonso Cláudio-ES

2 Pedagoga. Município de Afonso Cláudio-ES

No ambiente escolar, cabe nos atentarmos para as seguintes problemáticas: nossas metodologias e práticas educativas em sala de aula comum e nas ações da escola são inclusivas e têm dado conta de possibilitar o conhecimento aos estudantes PEE? Que conhecimentos consolidados apresentam esses alunos ao concluírem o Ensino Fundamental II?

Nas articulações entre a educação escolar e os apoios diferenciados, tendo em vistas as especificidades, espera-se que os estudantes PEE, em suas potencialidades e dificuldades, sejam capazes de se reconhecer como sujeitos de conhecimento e de interações sociais. Por isso, na trajetória deste trabalho de pesquisa, debruçamos nossos olhares para os objetivos de conhecer as práticas metodológicas na Perspectiva da Educação Inclusiva de uma escola em relação às avaliações dos alunos PEE.

Buscamos ainda aprimorar e intensificar os diferentes olhares, possibilidades e desafios de ensinar e aprender com intencionalidade e sentido a partir das avaliações. Tendo em vista tais objetivos, as avaliações precisam auxiliar no planejamento, nas intervenções pedagógicas e na revisão dos processos de ensino-aprendizagem de tal modo que avaliar se torne uma prática constante, intencional e com propósitos, capaz de reduzir medos, ansiedades e frustrações nos processos de apropriação conhecimentos (Bridi, 2023;³ Aguiar, 2015).

Para elaborar este trabalho de conclusão do curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*, utilizamos bases teórico-práticas estudadas durante a formação, bem como aprofundamentos em textos, dissertações, teses e palestras sobre o tema. Vale ressaltar que optamos por realizar uma pesquisa cuja metodologia possibilitasse empoderar o sujeito e por meio da qual, como pesquisadoras/cursistas e participantes, pudéssemos produzir conhecimentos que possibilitaria aos professores reflexões críticas, a partir do seu saber-fazer, no que tange às possibilidades e desafios frente a outros olhares possíveis sobre ensinar e aprender com intencionalidade na prática educacional das escolas comuns.

O viés sobre a temática avaliação na perspectiva da educação inclusiva no presente artigo está pautado sobre os diversos olhares, desafios e possibilidades

3 BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **A avaliação na educação básica: pressupostos teóricos**. Palestra realizada no curso de aperfeiçoamento Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola comum, realizado em Vitória, em abril de 2023.

de ensinar e aprender com intencionalidade na prática das escolas no município de Afonso Cláudio/ES. Contrapondo as observações, a formação, os aprofundamentos teóricos bem como a trajetória formativa presencial no curso de aperfeiçoamento, foi possível adentrar por caminhos reflexivos e dialógicos que envolveram teoria e prática. Além disso, o conhecimento ou a ausência dele em algumas observações nos trouxeram inquietações. Vale mencionar o quanto essa formação abarcou os sujeitos envolvidos no processo de construção e reconstrução de paradigmas na questão da avaliação.

Em um segundo momento, faremos uso de entrevistas semiestruturadas, na escola mencionada, com professores de Educação Especial sobre os processos avaliativos. Buscaremos ainda destacar momentos importantes que nos possibilitem revisitar práticas pedagógicas e de avaliação que se encontram presentes na memória de muitos profissionais da escola. Espera-se que o estudo com os pares possibilite mudanças e novas reflexões com possibilidades sobre práticas avaliativas relevantes para a formação acadêmica e profissional.

Isso nos faz acreditar que a concepção sobre avaliação no cotidiano das escolas é perpassada por um processo histórico segregativo que precisa ser refletido para construir novas práticas que estejam atreladas à aprendizagem (Afonso; Costa, 2011).

Avaliar, eis a questão

A avaliação se constitui na escola como um momento importante que diz tanto do desempenho dos alunos quanto do que acontece no contexto das políticas pedagógicas de ensinar. Os exames escritos não devem ser os únicos recursos utilizados nas unidades de ensino para avaliação da aprendizagem. Cotidianamente, quando paramos para pensar em avaliação escolar, a primeira coisa que vem à mente é a tradicional prova escrita. Queremos argumentar que avaliar faz parte de um processo pedagógico contínuo que vai além de apenas dar notas aos estudantes, apresentar resultados ou preencher fichas descritivas, portfólios, relatórios, entre outros. As avaliações precisam auxiliar o planejamento, as intervenções pedagógicas e a revisão dos processos de ensino-aprendizagem de tal modo que avaliar se torne uma prática constante, prazerosa, intencional, com propósitos, porém sem medos, ansiedades e frustrações (Alves, 2018).

Estudos dão conta de que precisamos nos afastar da perspectiva da culpabilidade do outro, do sistema, da família e das condições do trabalho docente,

reconhecendo que há condições complexas que interferem no fazer avaliativo. O ensinar-aprender tem cedido, muitas vezes, lugar ao despreparo e ao fracasso escolar, e muitos processos avaliativos têm mostrado fragilidades nas práticas que precisam urgentemente de recomposição. Avalia-se para fazer intervenções e intervir nos processos de aprendizagem ou dificuldades encontradas. Intervir não se dissocia de avaliar e vice-versa (Aguiar, 2015). Desenvolver encaminhamentos metodológicos para tornar o processo avaliativo mais humanizado e acessível é fundante. A avaliação é como um espelho que reflete a realidade, por isso é possível ver de diferentes dimensões, sem frustrar ou punir, aprovar ou reprovar.

Pensar a avaliação na concepção atual é muito além de avaliar por avaliar. Nesse processo, o professor precisa atentar para as diversas formas/técnicas e instrumentos avaliativos para possibilitar o diagnóstico possível em sala de aula. Nesse caso, é imprescindível movimentar a ação pedagógica em busca de novos instrumentos que possam caracterizar o aprendizado do estudante e refletir até que ponto houve aprendizado ou não no que tange ao objeto da avaliação. Isso, claro, considerando que a avaliação faz parte do processo e não do resultado (Alves, 2018).

Um dos grandes desafios a vencer nesse sentido é tirar o medo da avaliação e torná-la um ato cotidiano, prazeroso, revelador e motivador, e não algo que assusta. Afinal, todos os alunos público-alvo da Educação Especial e/ou das escolas comuns podem aprender. Logo, a necessidade de repensar a prática nesse sentido com mais propósito e intenção pedagógica. Precisamos nos ocupar de rever definições das capacidades cognitivas, muitas vezes de aprendizagem, distúrbios, dificuldades, entre outras. O processo avaliativo permite o acesso às potencialidades e dificuldades de cada aluno, possibilitando ainda o direcionamento do planejamento individual e coletivo de todos os alunos, independentemente de suas limitações (Alves, 2018; Aguiar, 2015).

Observando as diferentes realidades no conjunto dos dados reunidos nas práticas avaliativas das escolas no município, ainda são poucos os que se dedicam a pensar ou repensar a avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial como sujeito capaz de aprender, independentemente de suas condições. Isso, de certo modo, fortalece a necessidade das profissionais envolvidas na área de investir nesse campo e, conseqüentemente, na tomada de decisões que qualificam as práticas avaliativas.

Como construir processos avaliativos para que sejam favorecedores dos processos de Ensinar Aprender com Intencionalidade na Prática?

Primeiramente, precisamos sair da docência solitária para a docência solidária para alcançar os processos avaliativos que favoreçam aprendizagens significativas, com práticas qualificadas, definindo os objetivos de forma clara e específica que permita ao aluno saber o que deve aprender. Nesse processo o professor e o pedagogo têm, juntos, uma responsabilidade compartilhada e coletiva e, ao mesmo tempo, papéis distintos no processo de formação e construção do conhecimento desses alunos. Isso pode ocorrer por meio de várias estratégias:

- Oferecendo diferentes atividades e metodologias, avaliações diagnósticas, como testes, brincadeira com interações e mediações, trabalhos escritos, apresentação, discussão que permitirão avaliar se o aluno está engajado no processo e, principalmente, desenvolvendo-se. Criando oportunidades de aprendizado colaborativo nas quais os alunos possam trabalhar em conjunto, compartilhar conhecimentos e aprender com o outro.
- Incentivando o aluno a refletir sobre como estão aprendendo e as estratégias que podem ser mais eficazes, considerando a diversidade dos alunos nas diversas possibilidades de avaliações.
- Garantindo opções de avaliações flexíveis em que os alunos possam demonstrar seu conhecimento de maneiras diferentes.

Assim, os processos avaliativos devem ser favorecedores da aprendizagem de forma contínua e integrada, propícia ao crescimento e ao desenvolvimento dos alunos. Pensar no importante papel da avaliação bem como nas muitas possibilidades de apontamentos que precisam ser consideradas nas escolas pode ser uma necessidade constante atualmente.

Dessa forma, é necessário criar mecanismos que ofereçam possibilidades, levando em consideração os diversos saberes e fazeres, os recursos e instrumentos. Afinal, sem sinalizar e considerar o ensino e aprendizagem, o desenvolvimento, o planejamento das ações, bem como os recursos, relatórios e processos de produção de materiais avaliativos, não é possível avaliar, principalmente na perspectiva da educação inclusiva.

Planejadas com intencionalidade, as práticas avaliativas podem apontar para o planejamento visando às várias possibilidades de aprendizagens. Embora sejam contempladas em momentos distintos, elas estão interligadas e conectadas durante todo o processo pedagógico que envolve os alunos com deficiência. Quando o olhar sobre esses sujeitos é pautado apenas no biológico, a avaliação voltada para eles tende a parar apenas no diagnóstico e não possibilita outros movimentos em prol da aprendizagem. Apoiando-nos em Vigotski (1998), utilizamos o diálogo como princípio norteador, compreendendo que, a partir das relações sociais e das mediações, são desenvolvidos os processos psicológicos e que, na forma dialógica de discurso, é possível apreender melhor como se processa o ensinar e o aprender no contexto da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O estudo local

Neste item, busca-se evidenciar os princípios da avaliação e os desafios da prática, os percursos e o caminhar dos diversos educadores que compõem o ambiente escolar e a educação.

Com o intuito de adentrar e integrar o grupo da escola em busca de possibilitar uma reflexão sobre as práticas, realizamos esta pesquisa procurando exercitar não apenas a observação, mas vivenciando os conflitos e inquietações que sinalizam para novas propostas de intervenções nas práticas pedagógicas da escola em estudo. Na escola, deparamo-nos com o compartilhamento em diferentes momentos.

O trabalho em grupo é praticamente intrínseco ao ambiente escolar, mas as demandas dos alunos são restritas a pequenos grupos de profissionais. Contudo, mesmo com essa organização em equipe sistematizada, o professor ainda exerce a docência de forma isolada, sendo um sujeito solitário com suas angústias, conquistas e inquietações.

Dessa maneira, para se realizar um trabalho com práticas qualificadas e voltadas para a individualização do público alvo, a avaliação precisa ser repensada sobre os olhares humanizados, como comenta Beyer (2005):

Uma classe inclusiva [...] é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades e necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade

desejada. Caso essa classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguira realizar a individualização do ensino com dificuldade. Para o trabalho docente no grupo heterogêneo se faz necessária a colaboração de um segundo educador (Beyer, 2005, p. 6).

Ao revisitar os caminhos que se fazem presentes nas diferentes realidades institucionais no município de Afonso Cláudio/ES, no que tange à Educação Especial, percebe-se que a trajetória dá conta de que os entraves que ora dificultam a jornada e o sucesso do ensinar e aprender nas escolas comuns não estão na falta de profissionais para atender às demandas, mas na carência de formação que os profissionais, de fato, apresentam. Observa-se que eles possuem títulos, certificados, porém a problemática se articula por uma formação frágil.

Somado a essa questão, pensar a avaliação dentro desse contexto exige a reflexão sobre as ações vivenciadas nas realidades escolares. Entende-se que a questão pedagógica, que tem papel e funções bem definidas em relação ao processo ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo de habilidades e conhecimento, tem evidenciado dificuldades para alcançar seu principal objetivo, ou seja, a aprendizagem consolidada do público da Educação Especial.

Neste trabalho, trouxemos a análise das respostas ao questionário elaborado por nós, cursistas do curso de aperfeiçoamento em Educação Especial-UFES, e respondido por três professoras de Educação Especial de uma escola municipal, que participaram desse diálogo intencional em torno da avaliação da aprendizagem dos alunos PEE. Nomeamos as docentes como: Professora de Educação Especial 1; Professora de Educação Especial 2; Professora de Educação Especial 3.

Professora de Educação Especial 1

Mediante as questões apresentadas no questionário semiestruturado realizado com a professora de Educação Especial 1, foi possível verificar, por meio da observação em *lócus* e da devolutiva do questionário, que a avaliação na perspectiva da Educação Especial inclusiva das escolas comuns perpassa por processos pouco definidos e desafiadores, uma vez comparada aos estudos e abordagens durante essa formação.

Notamos que, apesar de os professores apresentarem cursos, ou seja, certificados de comprovação de formação continuada na área da Educação

Especial, a realidade evidencia que há fragilidades no que tange a sua atuação nas práticas avaliativas dos estudantes PEE. Questionamos sobre como acontece o processo avaliativo com os alunos da Educação Especial, tendo em vista os direitos de aprendizagem e as avaliações inclusivas.

Os maiores desafios que a professora apresenta estão relacionados às ações avaliativas que acontecem, na maioria das vezes, sem planejamento intencional com o devido propósito de avaliar para intervir. Na análise, optamos por confrontar os dados com a realidade observada em *lócus*, uma vez que lá existe um grande número de alunos que ainda não consolidou a alfabetização ou não domina os conteúdos mínimos para a evolução no desenvolvimento. Eles seguem sendo avaliados normalmente, como se os dados já constatados fossem apenas para cumprir o protocolo avaliativo.

O acompanhamento com propósito no planejamento raramente acontece, e, conseqüentemente, os alunos caminham sem consolidar os conhecimentos, as habilidades e as aprendizagens mínimas presentes no currículo. A docente relata suas dificuldades, anseios e angústias, vivenciadas a cada ano letivo, por não conseguir colocar em prática a demanda de seus alunos em relação ao processo ensinar e aprender com significado e resultado nas avaliações.

O que precisamos fazer? Como ensinar? O que fazer de diferente para que possam ser realmente considerados incluídos? Essas foram algumas das reflexões que a professora nos deixou, com um pedido de ajuda: o sentido de pensar a avaliação com outro olhar na perspectiva da educação inclusiva na escola comum.

Professora de Educação Especial 2

Ao questionarmos a professora de Educação Especial 2 como ela se sente frente ao trabalho com o atendimento educacional especializado na realização das avaliações e o processo ensino e aprendizagem, ela disse:

Ora feliz com o que faço, ora frustrada, pois temos objetivos a alcançar, e, em alguns momentos, esses não são alcançados. Frustrada pela falta de apoio necessário para conseguir atingir os objetivos e ver, de fato, o desenvolvimento do aluno acontecendo. Vejo que nós, professores especialistas, aprendemos sozinhos, com os demais colegas, com os relatos de experiências e com

as trocas que fazemos fora do ambiente escolar. Feliz, porque, na maioria das vezes, com essas trocas de conhecimentos – mesmo que em pequena proporção –, conseguimos fazer com que eles consigam evoluir devagar e [de modo] muito demorado. Sinto o quanto fazem falta a formação continuada e o acompanhamento pedagógico intencional na escola, a valorização do nosso trabalho, as intervenções pedagógicas que dificilmente acontecem (Professora de Educação Especial 2, 2023).

Outra questão trazida diz respeito ao suporte pedagógico nos planejamentos das aulas na escola onde trabalha: “[...] às vezes acontece, mas, quanto ao suporte pedagógico [relativo] ao processo avaliativo com os alunos da Educação Especial tendo em vista os Direitos de Aprendizagem [isso, é raro]” (Professora de Educação Especial 2, 2023).

Reconheceu quão grande e valioso deveria ser o processo avaliativo, porém, na realidade, é feito de maneira igualitária para todas as crianças, sendo elas especiais ou não. As avaliações geralmente são feitas para atender o respectivo grupo/turma, sem um olhar diferenciado pelos professores de sala comum. Por isso, não facilitam o aprendizado individualizado dos alunos PEE, caso eles não atinjam os resultados. Infelizmente, nada é feito no sentido de recompor a aprendizagem ou mesmo recuperar; atividades de intervenções nesse sentido não acontecem. Ao questionarmos sobre quais os maiores desafios para se realizem avaliações inclusivas, a professora assim se manifestou:

O maior desafio é o entendimento da turma, a falta de interação e formação dos pares, do desconhecimento e envolvimento do professor regente que não aceita as adaptações e discorda do que fazemos pelo aluno e até mesmo dos gestores em alguns momentos. Somado a tudo isso, enfrentamos também queixas dos pares de que as avaliações dos alunos PEE favorecem os resultados. Sabemos que o aluno é da escola, que todos precisam abraçar a causa e trabalhar em conjunto, mas isso não acontece. [...] Deveria dizer com muitas possibilidades. Mas com desafios a superar. Algo precisa urgentemente ser feito, mas não consigo dizer ou saber e me sinto impotente (Professora de Educação Especial 2, 2023).

Ousamos perguntar: com que frequência é realizada avaliação diagnóstica pelo pedagogo com os alunos na sala comum que abrange os alunos com PEE?

Difícilmente acontece. Para ser clara, uma vez a cada trimestre, quando dá tempo, porém também não há essa possibilidade de inclusão com adaptações e olhares inclusivos para esses alunos. Somos a todo tempo vistos como alguém que incomoda, que facilita para o aluno os resultados, que não contribui com sentido na aprendizagem. Penso que precisamos avançar muito ainda, buscar formações, diálogos como esses e ajudar os estudantes de alguma forma, ainda que seja pequeno seu desenvolvimento. Precisamos acreditar que eles são capazes de aprender alguma coisa (Professora de Educação Especial 2, 2023).

Verificamos que o processo avaliativo dos alunos PEE necessita ainda de um aporte teórico-metodológico, com formações que norteiem as práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes nas escolas com o propósito de garantir acesso à aprendizagem pela via da avaliação contínua e sistematizada desse processo de ensinar-aprender com intencionalidade. Vale lembrar ainda Vigotski (2021) quando ressalta que:

[...] a intervenção pedagógica é essencial na definição do desenvolvimento das crianças, a sua teoria também nos traz uma nova visão da relação de acerto e erro como indicativo de que alguns conhecimentos precisam ser trabalhado, além de apontar a educação sob um pilar em que o homem é visto como um ser holístico em processo de construção e aprendizagens (Vigotski, 2021, p. 112).

Afinal, é na escola que tudo isso será vivenciado e é também onde a criança irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida. É lugar do aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem, e o professor é o mediador desse processo por ser o mais experiente e planejar suas intervenções.

No entanto, existe uma distância de dimensões extremas entre a necessidade de avaliar como uma atividade simplesmente obrigatória, proposta nas escolas para apresentar resultados quantitativos, e a avaliação da educação escolar, principal *locus* de sistematização dos conhecimentos mais elaborados que a humanidade produziu.

Assim, é preciso saber se esses alunos PEE estão engajados e participando do processo de ensinar-aprender; caso contrário, é importante ressaltar a

necessidade do resgate da função diagnóstica da avaliação. Nesse contexto, ela é planejada e desenvolvida como uma situação de reflexão, preferencialmente envolvendo o conjunto dos educadores da escola, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre eles e os conteúdos escolares. A avaliação poderá ter como principal finalidade o despertar das potencialidades do educando PEE, bem como auxiliar o professor de Educação Especial e da sala comum na busca por alternativas para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Professora de Educação Especial 3

Diante do questionamento à professora de Educação Especial 3 sobre o acompanhamento com propósito no planejamento dos professores da modalidade, buscando interagir com os diversos saberes e fazeres pedagógicos na prática inclusiva, notamos as fragilidades e fragmentos nos acompanhamentos e mediações pedagógicas relatados. Ela nos respondeu também que raramente acontece, e essa realidade não foi diferente nos relatos dos outros dois professores questionados. Sabemos que esse percurso não será fácil e rápido, mas, com propostas de planejamento intensificado, práticas intencionais, direcionamento pontuais e professores envolvidos no processo de ensinar-aprender, com a teoria e a prática intercaladas, é possível, sim, ocorrer mudanças significativas nos resultados e nas aprendizagens dos alunos PEE de todas as modalidades de ensino.

A professora destaca que sente muita falta de planejamentos intencionais, com propósito, nos quais realmente os professores sejam orientados a realizar estudos, oficinas e planejamentos com mediações do pedagogo da escola. Observamos estudos que dão conta de que a questão da avaliação sem mediação e intervenções não consegue atingir os objetivos propostos, tampouco contribuir com o ato de ensinar e aprender na educação inclusiva.

O estudo aqui realizado se propôs a compreender como os professores envolvidos com a Educação Especial, professores de sala comum e equipe pedagógica da escola e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) responderam a esse chamamento. Nossos primeiros olhares apontam que, a curto prazo, precisamos de intervenções com formações, estudos dirigidos e planejamentos personalizados para todos esses envolvidos, com o propósito

de contribuir com a prática avaliativa. O ensinar e o aprender para os alunos PEE das escolas comuns precisam ser reorganizados, reconstruídos.

Assim, após a leitura minuciosa da realidade, por meio do questionário e observação em *locus*, parece indispensável também possibilitar movimentos de mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento do trabalho com a Educação Especial nas escolas do município de Afonso Cláudio/ES e no assessoramento da equipe da SEMED. Entre eles, podemos citar: professores especializados mais incomodados e interessados, clareza em relação aos processos de avaliação, necessidade de formações e planejamentos intencionais e mediações na aplicação dos conteúdos na prática das avaliações dos alunos PEE da escola estudada.

Na pesquisa, ainda que realizada com um pequeno número de profissionais e em apenas uma escola, notamos o quanto a temática possibilitou reflexões e noções das abordagens que carecem de maior atenção durante o percurso avaliativo nas escolas comuns. Eles também apontam que a avaliação contribui para a revisão das estratégias de aprendizagem, mudanças no curso e avanços e melhorias no desenvolvimento do aluno, como observamos em cada colocação.

Tecendo as considerações

Acreditamos que é por meio do diálogo que podemos refletir sobre nossas práticas e propor transformações e novas posturas no processo avaliativo dos alunos PEE. As escolas comuns precisam rever conceitos avaliativos baseados em mensuração e em resultados de “desempenho” dos alunos público da Educação Especial. Por isso, é necessário recriar mecanismos que considerem os sujeitos na perspectiva inclusiva, humanizada, com equidade e respeito aos direitos de aprendizagem.

A sondagem semiestruturada realizada com os profissionais da escola estudada, baseada em um questionário, buscou compreender se, a partir de práticas dialógicas, é possível repensar as avaliações, as mediações e os processos que são desenvolvidos e construídos, possibilitando modificações em si e nos outros. Acreditamos em uma avaliação que possibilite mediar os processos de ensinar-aprender com intencionalidade e propósito e que reconheça o outro como um sujeito ativo capaz da apropriação do conhecimento.

Apostamos no processo de reflexão com os professores da Educação Especial da escola por ser uma das maiores em número de alunos PEE e por

acreditarmos que esses profissionais, atuando em colaboração com os docentes regentes na sala comum, atendendo e acompanhando os alunos com deficiência, podem articular movimentos interessantes e possíveis no processo de ensinar-aprender, desde a prática avaliativa para a identificação, visando à avaliação, e o planejamento articulado com a sala de recursos até a aprendizagem na sala comum.

Considerando as questões apresentadas, ficamos a refletir: qual é o papel da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem? Afinal, no ambiente escolar, se não nos atentarmos à problemática apresentada, de nada adiantarão as metodologias e práticas educativas utilizadas em sala de aula comum e nas ações da escola. Se a inclusão não possibilitar o conhecimento aos estudantes PEE – e mais: se ao concluírem o Ensino Fundamental II, os conhecimentos não forem consolidados, pode ser que algo tenha ficado em déficit em alguma das etapas da avaliação.

Apesar de ser quase unânime a compreensão de sua presença indispensável nos contextos escolares, a avaliação, da forma como acontece, permanece sendo uma temática complexa e divergente. A maneira como as práticas avaliativas aparecem nas escolas sinalizam a necessidade de se pensar, criar e consolidar práticas pedagógicas e, conseqüentemente, avaliativas mais democráticas (Esteban *et al.*, 2004). Entendemos o quanto a avaliação não pode ser compreendida como uma temática separada dos atos de ensinar-aprender e como o findar de um ciclo de aprendizagem pode proporcionar aprendizagens significativas aos estudantes. A avaliação é um instrumento dinâmico e importante no contexto escolar para se pensar nos processos educativos, estando intimamente ligada às práticas pedagógicas, aos currículos e aos processos de formação dos/as profissionais da educação.

O estudo aqui realizado se propôs a oferecer esse feedback aos professores envolvidos, da Educação Especial e de sala comum, e à equipe pedagógica da escola e das Secretarias Municipais de Educação para possibilidades a curto prazo de intervenções com formações, estudos dirigidos e planejamentos personalizados com todos esses envolvidos, com o propósito de contribuir para a prática avaliativa e o ensinar-aprender dos alunos PEE das escolas.

Referências

AFONSO, N.; COSTA, E. Avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. *In*: BARROSO, J.; AFONSO, N. (orgs.). **Políticas Educativas: mobilização de conhecimento e modos de regulação**. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2011. p. 155-189.

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ALVES, Augusto Marques. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ESTEBAN, M. T. *et al.* **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

23. A avaliação e Educação Especial: o caso de uma estudante com deficiência intelectual matriculada na rede municipal de ensino

Ricardo Tavares de Medeiros¹

Solange Knaack²

Giani Loriato Potratz³

Solimar dos Santos Pereira⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.23

Resumo

O estudo objetiva refletir sobre a escolarização de uma estudante com deficiência intelectual em processo de inclusão escolar na rede municipal de educação de Santa Maria de Jetibá/ES, tendo como foco os processos de avaliação. Adotou-se a pesquisa qualitativa nos pressupostos do estudo de caso, utilizando como procedimento o questionário. Como fundamentação teórica,

1 Mestre em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Educação Especial do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/IFES. E-mail: ricardo.medeiros@ifes.edu.br.

2 Professora na Educação Infantil – Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. Atua na Coordenação no Centro de Referência de Educação Inclusiva/SMJ-ES. E-mail: solangeknaack@gmail.com.

3 Professora – Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. E-mail: loriato.giani@gmail.com.

4 Supervisor Escolar – Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. E-mail: solimar.pereira@edu.pmsmj.es.gov.br.

buscaram-se autores que dialogam com a modalidade da Educação Especial, aproximando seus estudos dos processos de avaliação no intuito de refletir sobre a aprendizagem de maneira ampla, possibilitando o acesso a práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, a acessibilidade curricular e o acompanhamento do desempenho escolar em uma abordagem formativa. Diante disso, os dados revelam os modos como a avaliação perpassa algumas questões como: a) a identificação das necessidades individuais da discente; b) o desenvolvimento do Plano de Educação Individualizado (PEI); c) acompanhamento do progresso do estudante em relação à apropriação curricular; d) a necessidade de correlacionar essa ferramenta à acessibilidade curricular; e) a avaliação em Educação Especial perpassa pela relação família e escola. O estudo evidencia que a relação entre avaliação e Educação Especial se coloca como temática que demanda constantes investigações e políticas públicas; dentre elas, investimentos na formação dos professores para que esses profissionais coloquem em análise pressupostos positivistas presentes nos processos avaliativos e se aproximem de uma perspectiva formativa de avaliação.

Introdução

Estudos produzidos no campo da Educação Especial (Aguiar, 2015; Souza, 2015) têm apontado que os modos como a avaliação tem sido concebida e inserida na escolarização dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino vem se colocando como uma questão desafiadora para os sistemas de ensino, as escolas, as famílias e os próprios discentes, influenciando no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas (Jesus, 2004; Vieira, 2012).

Dessa forma, buscamos, neste texto, trazer reflexões sobre a avaliação no contexto da Educação Especial por meio de um estudo realizado com duas professoras (uma do ensino comum e outra de Educação Especial) quando objetivavam refletir sobre a escolarização de uma estudante com deficiência intelectual em processo de inclusão escolar na rede municipal de educação de Santa Maria de Jetibá/ES. Para atendimento ao objetivo, organizamos o texto em momentos correlacionados, trazendo reflexões teóricas sobre a avaliação em Educação Especial, a metodologia adotada para a produção da pesquisa de campo, a análise e a discussão dos dados, as considerações finais e as referências.

Reflexões sobre Avaliação e Educação Especial

Muitas vezes, no imaginário escolar, a avaliação é permeada de mitos. Quando analisamos a identificação das necessidades de aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial, percebe-se certa dependência das escolas para com os diagnósticos clínicos, na crença de que eles possibilitaram a substituição da escolarização pelos processos de socialização entre pares. Ao direcionar atenções para a avaliação de acompanhamento das aprendizagens, uma vez constituído o laudo, passa-se a acreditar no avanço automático dos alunos entre os anos escolares, mesmo sem a devida apropriação dos conhecimentos curriculares, transformando esse sujeito no que Amaral (1998) denominou de café-com-leite,⁵ situação vivida pela autora mediante os modos como a escola significava sua condição de pessoa com deficiência.

Nessas, eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No “salve-se quem puder”, a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola. Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento...Até talvez bem intencionado (Amaral, 1998, p. 13).

Desse modo, buscamos outras linhas de pensamento para refletir sobre a avaliação no contexto da Educação Especial, entendendo-a em uma perspectiva formativa capaz de apontar caminhos para o professor refazer seu planejamento de modo a envolver o estudante nos processos de apropriação dos conhecimentos, na intrínseca relação com o atendimento às especificidades de aprendizagem, sinalizando, nesse percurso, como esse sujeito aprende e o que os sistemas de ensino/escolas necessitam implementar para que a aprendizagem venha se efetivar.

Nessa linha de pensamento, consideramos que a avaliação dos estudantes público da Educação Especial necessita estar comprometida com a acessibilidade curricular, pois, ao ser entendida como parte integrante da aprendizagem,

5 Faz alusão às brincadeiras infantis, quando é consentida à criança mais vulnerável participar, mas sem as regras comuns a todos.

ela permite momentos de reflexão e participação coletiva entre o ensino comum e o especial. Isso favorece a tomada de decisões necessárias ao planejamento do trabalho pedagógico, a fim de contribuir com o enfrentamento de barreiras curriculares e atitudinais e a formação crítica dos professores e dos estudantes. Diante disso, concordamos com Jesus (2004) quando sinaliza que:

[...] a escola precisa assumir uma postura de construtora da igualdade, visando a incluir na tessitura social aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos. Nesse sentido, ganham especial relevância os discursos e ações dos professores, porque, em última instância, são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão construir ou não no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças (Jesus, 2004, p. 38).

Assim sendo, Medeiros e Caetano (2023) compreendem a importância de a escola organizar o trabalho pedagógico com vistas a favorecer a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Para isso, recorre-se a recursos, procedimentos didáticos, modos plurais de (re)organização da classe, composição de apoios, atendimentos individualizados, elaboração de atividades acessíveis, desenvolvimento de ações colaborativas com os profissionais em atuação na Educação Especial e procedimentos de avaliação, que permitam ao docente acompanhar a elaboração do pensamento pelos estudantes e desenvolver novos-outros procedimentos quando esse sujeito se distancia dos objetivos outrora delineados.

Os referidos autores apostam em processos de avaliação que favoreçam a aprendizagem de maneira ampla, possibilitando o acesso a práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, a acessibilidade curricular e o acompanhamento do desempenho escolar em uma abordagem formativa. Problematicizam que a prática da avaliação da aprendizagem dos estudantes apoiados pela Educação Especial está atrelada à crença de que esses sujeitos não têm capacidade de aprender – cenário produzido quando a avaliação se sustenta em uma perspectiva positivista que busca aferir a aprendizagem desse sujeito por meio de um processo de comparação com outros alunos, valorizando o seu comprometimento cognitivo.

Nesse sentido, Vigotski (2019) nos ajuda a enfrentar essa perspectiva de avaliação ao dizer que “[...] devem ser dirigidos todos os esforços da educação, com o fim de romper a corrente no ponto mais fraco” (Vigotski, 2019, p. 296). Medeiros (2023) corrobora o pensamento do autor ao afirmar que a escola necessita constituir outro olhar sobre a pessoa com deficiência para significá-la como um indivíduo que vai se constituindo sujeito pela via das oportunidades de aprendizagem mediadas, rompendo com paradigmas que simplificam a pessoa a uma condição orgânica.

Nesse sentido, faz-se necessário direcionar nosso olhar para a pessoa, e não para a deficiência, e considerar as contribuições da avaliação formativa nos processos de escolarização de estudantes público da Educação Especial por apontarem alternativas que possibilitam o enfrentamento de desafios que atravessam os processos de ensino e aprendizagem desses educandos nas escolas comuns, implicando na acessibilidade aos conhecimentos.

Metodologia

O estudo busca fundamentação na pesquisa qualitativa. Segundo Gatti e André (2010), trata-se de uma metodologia que busca compreender e interpretar os aspectos culturais em diversos grupos/comunidades por meio de falas, pensamentos, registros, observação do campo de trabalho, ou seja, de dados subjetivos.

Assim, as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais (Gatti; André, 2010, p. 30-31).

Além disso, a investigação se respalda nos pressupostos do estudo de caso que analisa uma situação em particular, mas na intrínseca relação com elementos macros que a afetam. Por meio de um questionário respondido por uma docente do ensino comum (4º ano do Ensino Fundamental) e outra de Educação Especial, buscou-se compreender questões relativas ao processo de avaliação de uma estudante com deficiência intelectual matriculada em uma escola da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar (André, 2005, p. 36).

Buscamos, então, descrever as experiências e as práticas avaliativas das referidas professoras com a estudante em tela. Os dados foram produzidos no período de setembro a novembro de 2023, tendo como instrumento de registro o próprio questionário. O roteiro de questionário contou com questões abertas e pertinentes à problemática central da pesquisa. Para a produção dos dados, primou-se pela ética e pelo respeito às participantes para deixá-las à vontade e cientes da sua participação. Elas foram previamente informadas sobre a pesquisa e obtiveram uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Resolução nº 196/96 (Brasil, 1996).

Análise e discussão dos dados

A avaliação em uma perspectiva formativa é uma ferramenta importante para o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, ela se coloca como um processo capaz de identificar a situação de aprendizagem de cada aluno, verificar como os conteúdos curriculares vêm sendo apropriados, sinalizar se eles estão conseguindo acompanhar o currículo comum e se colocar como uma possibilidade de formação para os professores, porque os leva a reorganizar o trabalho pedagógico para que os objetivos traçados venham ser alcançados.

Nesse sentido, **uma primeira questão** trazida no questionário objetivou compreender os modos como a avaliação vem sendo realizada com a estudante eleita para o estudo, ou seja, uma discente com deficiência intelectual matriculada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma unidade de ensino de Santa Maria de Jequitibá/ES. Diante disso, as professoras envolvidas no estudo sinalizam que a avaliação da estudante em tela passa por cinco momentos inter-relacionados. Primeiro, a identificação das necessidades individuais da discente, pois a avaliação ajuda a compreender demandas específicas. Para uma docente: “[...] isso pode incluir áreas em que

o aluno pode precisar de apoio adicional, adaptações no currículo ou métodos de ensino diferenciados” (Professora do ensino comum).

Em um segundo momento, o desenvolvimento do Plano de Educação Individualizado (PEI). Isso porque, ao se verificar o percurso de escolarização do estudante, organiza-se o referido plano, com vista à acessibilidade ao currículo comum na intrínseca relação com as especificidades de aprendizagem. Nesse quesito, registra a professora no questionário:

Isso porque, com base nos resultados da avaliação, os educadores podem desenvolver planos de educação individualizados que atendam às necessidades únicas de cada aluno. Esses planos podem incluir metas educacionais específicas, estratégias de ensino adaptadas e serviços de apoio necessários (Professora do ensino comum).

O terceiro momento se constitui pelo acompanhamento do progresso do estudante em relação à apropriação curricular. Trata-se de uma reflexão avaliativa capaz de levar os educadores a promoverem ajustes/caminhos alternativos, conforme necessário, possibilitando que os discentes progridam em direção à aprendizagem. O quarto momento perpassa pela identificação dos apoios necessários à aprendizagem. Assim, por meio da avaliação, os educadores podem identificar áreas específicas em que os estudantes possam precisar de apoio, incluindo as áreas acadêmicas, as relações sociais, as habilidades necessárias a uma vida independente, dentre outras. Para a professora de Educação Especial, o último elemento versa sobre os resultados da avaliação. Com isso,

[...] os educadores podem tomar decisões educacionais sobre o melhor caminho a seguir para cada discente. Isso pode incluir a seleção de intervenções específicas, práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, a alocação de recursos adequados e a estratégias de ensino para a apropriação do conhecimento (Professora de Educação Especial).

Para a constituição desse olhar sobre a avaliação, as participantes do estudo sinalizaram que a professora de Educação Especial atua de maneira colaborativa com a docente da sala comum, visando à acessibilidade curricular para a estudante. Afirmam que a avaliação em uma perspectiva formativa pode servir como uma ferramenta importante para se advogar pelo direito social à educação para os educandos apoiados pela modalidade de ensino,

porque impulsiona um olhar mais plural sobre elementos que implicam a aprendizagem. Além disso, analisam que os resultados das avaliações podem levar os sistemas de ensino a constituírem serviços e apoios necessários para os estudantes alcançarem sucesso acadêmico e pessoal.

Aproximando as narrativas dos estudos da matriz histórico-cultural, refletimos que Vigotski (2019) não abordou diretamente a avaliação em Educação Especial em seus escritos. No entanto, suas teorias sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) e a importância da interação social e da mediação no aprendizado têm implicações significativas para a avaliação desses alunos (Prestes; Tunes, 2018). A Zona de Desenvolvimento Iminente se refere à diferença entre o que um aluno consegue fazer sozinho e o que ele pode fazer com a orientação de um adulto mais experiente ou de um colega. Na avaliação de estudantes apoiados pela Educação Especial, é fundamental considerar sua ZDI, porque significa avaliar não apenas os conhecimentos já apropriados pelo aluno, mas também seu potencial de aprendizagem com o apoio adequado (Prestes; Tunes, 2018).

Além disso, Vigotski (2019) enfatiza a importância da interação social e da mediação nos processos de ensino e aprendizagem. Para estudantes público da Educação Especial, isso significa que a avaliação deve levar em conta as oportunidades de interação social e de mediação capazes de facilitar a apropriação dos conhecimentos, o que pode incluir a avaliação do ambiente de sala de aula, das interações entre alunos e professores e das estratégias de ensino que promovem a colaboração e a aprendizagem compartilhada.

Uma segunda questão trazida pelas professoras sobre a avaliação da estudante com deficiência intelectual é a necessidade de correlacionar essa ferramenta à acessibilidade curricular. Diante disso, compreendem que o currículo é a base do trabalho educativo escolar, porque é por meio dele que a escola cumpre a sua função social. Avalia-se para buscar alternativas capazes de favorecer a aprendizagem e não para rotular e excluir sujeitos. Para Vigotski (2019), o processo de humanização perpassa pela apropriação da cultura, ou seja, dos conhecimentos historicamente acumulados, portanto é tarefa da escola organizar condições para que a apropriação curricular se efetive.

No caso da estudante trazido neste estudo, o fato de ela estar em processo de apropriação da leitura e escrita no quarto ano do Ensino Fundamental convida a escola a refletir sobre elementos que implicaram na não apropriação

dos conhecimentos mencionados e de caminhos alternativos/práticas pedagógicas diferenciadas para trabalhar simultaneamente a alfabetização em diálogo com o currículo da turma em que ela se encontra matriculada – cenário que evidencia a importância da reorganização curricular, das redes de apoio e do planejamento coletivo.

De acordo com Medeiros (2023), esse cenário evidencia a importância do planejamento alinhado à mediação de práticas pedagógicas capazes de configurarem a “[...] ampliação de oportunidades de aprendizagem para os estudantes com deficiência, assim como momentos de formação continuada em contexto para os professores” (Medeiros, 2023, p. 21). A necessidade de conjugar a avaliação, a alfabetização e o currículo da classe em que a aluna estuda reforça a importância da colaboração entre o ensino comum e o especial, além do reconhecimento desses professores como mediadores, ou seja, profissionais capazes de planejar intervenções para que os educandos tenham acesso a caminhos alternativos na apropriação dos conhecimentos (Vigotski, 2019).

Sendo assim, concordamos com as professoras quando compreendem as contribuições da avaliação para identificação das necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes, no caso da discente em tela, da leitura e escrita. Como afirmam, cada aluno é único, portanto é essencial identificar suas necessidades específicas de aprendizagem. Essa abordagem avaliativa “[...] pode envolver avaliações para determinar o nível atual de habilidades de leitura e escrita, bem como identificar quais estratégias de ensino são mais eficazes para cada aluno” (Professora de Educação Especial). Nesse sentido, corrobora a professora do ensino comum:

[...] promoção da autoestima e da motivação se faz necessária para criar um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio em que os alunos se sintam encorajados a se envolver com a leitura e escrita. Celebrar o progresso e fornecer feedback construtivo pode ajudar a promover a autoestima e a motivação dos alunos (Professora do ensino comum).

A última reflexão apontada pelas participantes sobre a avaliação em Educação Especial perpassa pela relação família e escola. A colaboração entre esses segmentos pode apontar para uma avaliação com perspectiva formativa, porque possibilita o levantamento de informações sobre as singularidades de aprendizagens dos alunos. Para tanto, cabe à escola não se apoiar em uma

abordagem de avaliação que rotula, classifica, exclui e transforma o estudante em um sujeito café com leite, conforme já problematizado por Amaral (1998) neste texto. Assim, é importante que a escola dialogue com os responsáveis pelos estudantes para socializar os planejamentos, as atividades, os objetivos e as dificuldades para que, juntos, possam pensar na aprendizagem realizada na escola e a acompanhada no contexto familiar.

A nosso ver, o desenvolvimento de ações colaborativas entre escola e famílias pode enriquecer o trabalho pedagógico da classe comum, apresentar indícios do que será realizado no cenário familiar e colaborar com a gestão da escola frente à requisição de apoios necessários à aprendizagem dos alunos. Em relação à discente retratada neste estudo, seus responsáveis apresentavam ainda uma relação tímida para com seu percurso escolar, talvez pela ideia de que a socialização fosse a meta para sua estada na escola, situação que se coloca como desafio para a educanda, para os professores e para a gestão da escola, que necessita refletir com os envolvidos que “[...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (Unesco, 1990, p. 4).

Nesse sentido, torna-se necessário que as escolas desenvolvam estratégias para fortalecer o diálogo entre família e instituição, promovendo uma relação colaborativa que vai além da simples socialização dos alunos com deficiência intelectual. A participação ativa dos responsáveis no percurso escolar pode contribuir significativamente para o desenvolvimento desses estudantes, potencializando tanto suas aprendizagens quanto o seu protagonismo no ambiente educativo.

Considerações finais

O estudo evidencia que a relação entre avaliação e Educação Especial se coloca como temática que demanda constantes investigações e políticas públicas; dentre elas, investimentos na formação dos professores para que esses profissionais coloquem em análise pressupostos positivistas presentes nos processos avaliativos e se aproximem de uma perspectiva formativa de avaliação.

Essa abordagem não coloca somente o estudante como centro dos processos avaliativos, mas direciona olhares para elementos que implicam na aprendizagem, apontando caminhos-outras para que os professores (re)organizem seus

planejamentos de modo a promover a acessibilidade curricular para estudantes com trajetórias diversificadas de escolarização.

A avaliação em Educação Especial em uma perspectiva formativa reafirma a colaboração entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado e, como afirmaram as professoras, indica caminhos para se identificar as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, organizar o Plano de Atendimento Individualizado, acompanhar a apropriação curricular, constituir redes de apoio, favorecer o acesso ao currículo e estreitar a relação família a escola. Nessa premissa, a avaliação adquire a possibilidade de contribuir com a política pública de educação, porque desvela os elementos que afetam os processos de ensino e aprendizagem e o que cabe ao Estado implementar para que os estudantes público da Educação Especial possam se beneficiar de escolas inclusivas e profissionais capazes de compor caminhos alternativos frente à função social da escola de promover a acessibilidade ao conhecimento para seus alunos.

Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº. 196, de 10 de outubro de 1996**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 24 mar. 2024.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli Alfonso Dalmazo. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 16, v. 1, p. 37-49, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Z3xfMv3pfyLCrxGHPyr6hDJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 210 f. Tese (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 set. 2024.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **7 aulas de L. S. Vigotski**: Sobre os fundamentos da pedagogia. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

SOUZA, Marta Alves da Cruz. **A Prática Avaliativa na Educação Especial**: processos de reflexão com o outro. 2015. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: tomo cinco: fundamentos da defecologia. Cascavel: Edunioeste, 2019.

24. O curso *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*: uma avaliação do processo formativo

Victória Vaz Rodrigues¹

Andressa Liberalino Falcão Lima²

Fernanda Nunes da Silva³

Denise Meyrelles de Jesus⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-099-3.24

Introdução

A necessidade de formação continuada na perspectiva inclusiva para os profissionais da educação, dentre os quais destacamos os professores de Educação Especial, professores de sala de aula comum, gestores escolares e gestores públicos de Educação Especial, vem sendo indicada por diversas pesquisas, visando à superação de desafios ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (Borges, 2019; Silva, 2019; Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015; Nogueira, 2012).

1 Graduanda em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica, CE-Ufes.

2 Graduanda em Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica, CE-Ufes.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes).

4 Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Trabalha no departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS), Centro de Educação-Ufes e no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-Ufes)

É também reconhecida pelo poder público, emergindo em legislações e em políticas educacionais, dentre as quais destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) por trazer a orientação aos sistemas de ensino para garantir a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008, p. 14) como um de seus objetivos.

A formação de professores, inclusive a continuada, também é uma das atribuições das universidades brasileiras, que, de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), gozam “[...] de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, cap. III, art. 207).

Sobre este conhecido tripé, ensino-pesquisa-extensão, Santos (2004) afirma que, no país, tradicionalmente, a formação continuada de professores tem se desenvolvido a partir de projetos, programas e cursos ligados aos setores de extensão das universidades. Reconhecendo o lugar da universidade diante da formação continuada de professores, a autora coloca a necessidade de refletir como estão se dando esses processos:

[...] a universidade, em função de sua tradição na produção independente do saber, reúne, segundo pesquisadores [...], condição privilegiada para contribuir com a formulação de processos de formação de professores que superem a idéia de que a formação possa ser realizada de forma massificada, por meio de pacotes encomendados que não valorizam os saberes construídos pelos docentes. Mas será que a universidade tem se valido desta condição privilegiada para desenvolver ações realmente relevantes? (Santos, 2004, p. 2).

Nesse sentido, comprometido com a pesquisa, o ensino e a extensão, o grupo de pesquisa “Educação Especial: Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” também tem assumido a tarefa de formação de professores, seja ela a inicial, seja a continuada, envolvendo alunos da graduação em processo de iniciação científica, alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de professores e demais profissionais das redes públicas de ensino do estado do Espírito Santo.

Foi assim, nesse movimento de ensino-pesquisa-extensão, que se deu o curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola comum*, coordenado pelos professores Alexandre Braga Vieira e Denise Meyrelles de Jesus. Trata-se de uma pesquisa-formação oriunda de um acúmulo de conhecimentos, fruto de pesquisas realizadas em nível estadual pelo grupo supracitado, e, mais recentemente, das pesquisas intituladas *Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no estado do Espírito Santo 2021-2023* e *Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva*.

Assumindo a metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica (Jesus; Vieira; Effgen, 2014) o curso foi realizado na Universidade Federal do Espírito Santo, entre os meses de maio e dezembro do ano de 2023. Predominantemente presencial, contou também com alguns momentos formativos à distância, via plataforma digital, que, somados às atividades realizadas (registros escritos de avaliação, sistematização de conhecimentos e artigo ou relato de experiência final), totalizaram 200 horas de certificação.

Voltamos, assim, o nosso olhar para o curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*, buscando refletir sobre seu processo, tomando como ponto de partida as percepções dos próprios cursistas participantes, ou seja, dos 68 profissionais ligados às redes de ensino de 13⁵ municípios capixabas, a saber: Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Domingos Martins, Jerônimo Monteiro, Linhares, Marechal Floriano, Nova Venécia, Pedro Canário, Santa Maria de Jetibá, Serra, Vila Velha e Vitória. Objetivamos, portanto, avaliar, ainda que inicialmente, o processo de formação disparado pelo referido curso, considerando os seus próprios sujeitos – uma necessidade inerente à própria pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Para tanto, utilizamos como fonte dos dados aqui apresentados os formulários de avaliação e de sistematização de conhecimentos respondidos pelos profissionais participantes da formação após cada módulo do curso, além da avaliação final composta por registros escritos e orais realizados no último encontro presencial, os quais foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos.

5 Os municípios que participaram do curso foram aqueles que aderiram às pesquisas *Educação Especial em uma perspectiva inclusiva no estado do Espírito Santo 2021-2023* e *Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva* e aceitaram o convite do para participar do curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola comum*.

O caminho teórico-metodológico do estudo

Neste estudo, apostamos numa metodologia de natureza qualitativa, optando por trabalhar com aquilo que Minayo (2010) chama de “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2010, p. 21). Exploramos, aqui, o conjunto de opiniões dos profissionais da educação participantes do curso de aperfeiçoamento e, sem a intenção de abranger a totalidade de suas falas, procuramos encontrar alguns pontos de convergência e de divergência, pois é preciso considerar que, além da dimensão sociocultural comum a esses sujeitos, há também uma dimensão individual, ligada à biografia de cada um, que reflete em suas visões e posicionamentos singulares (Gomes, 2010).

Em oposição às premissas de objetividade, neutralidade e rigorosidade científica de tradição positivista e comprometidos com a tarefa de construir conhecimentos outros em função da construção de um mundo mais justo e humano, temos apostado nas epistemologias do Sul como uma alternativa para descolonizar o pensamento científico e promover uma justiça cognitiva, pois concordamos com Santos (2018) quando afirma: “Não pode haver justiça social global sem justiça cognitiva, isto é, uma conversa no mundo entre diferentes formas de conhecimento” (Santos, 2018, p. 88).

O curso de aperfeiçoamento pode ser percebido como a materialização dessa busca por fazer dialogar diferentes formas de conhecimento: o conhecimento da universidade, o conhecimento das secretarias de educação e o conhecimento das escolas, tradicionalmente hierarquizados nessa ordem. Acreditamos que o diálogo entre esses conhecimentos, ao romper com a linha abissal (Santos, 2018) que supervaloriza uns em detrimento de outros, pode contribuir para a produção de conhecimentos emancipatórios.

Tomando o conhecimento emancipador como horizonte, propomos uma aproximação com as epistemologias do Sul, questionando a hegemonia do saber científico do Norte global (por vezes, representado pela própria universidade, mas também por interesses mercadológicos que influenciam as políticas educacionais orientadas pelas secretarias de educação) e reconhecendo, validando e fortalecendo os diferentes conhecimentos produzidos pelo invisibilizado Sul global, ou seja, “[...] por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2018, p. 24).

É nessa luta contra as diferentes formas de opressão, discriminação e exploração, sustentadas pelas epistemologias do Norte e por uma política de conhecimento (Santos, 2018) – que não apenas perpassam os processos de formação de professores, mas também atravessam os muros da escola, influenciando perspectivas e práticas educativas – que se insere este estudo e o seu próprio objeto, o curso de aperfeiçoamento.

Por isso, é muito importante que estejamos conscientes de que o conhecimento é, acima de tudo, um meio de nos apropriarmos do mundo. Se nos apropriamos de uma forma que nos permite transformá-lo de acordo com nossas aspirações, o conhecimento é potencialmente emancipador. Se um conhecimento não permite que nos apropriemos do mundo, porque, no fundo, é uma interpretação que nos é imposta, não é nossa, é um saber alienígena, não será com ele que poderemos transformar o mundo segundo as nossas necessidades e aspirações. Neste último caso, o conhecimento pode ser um fator de opressão, pode ser um fator de dominação (Santos, 2018, p. 30).

Com essa visão e tendo os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação impregnados em nossas ações e reflexões teóricas, visto nossa colaboração enquanto integrantes do grupo de pesquisa para o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento, debruçamo-nos sobre as percepções dos cursistas durante e no final do curso. Afinal, interessa-nos a construção de um conhecimento com o outro, ou seja, em diálogo com esse professor que, ao atuar na escola, tende (provavelmente por razões estruturais ligadas muito mais às políticas educacionais do que a sua vontade individual) a afastar-se das discussões que ocorrem com a escola na universidade.

Desse modo, e como uma necessidade da própria pesquisa-ação colaborativo-crítica, metodologia que fundamentou o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento, a sua avaliação foi processual, ou seja, deu-se durante toda a formação a partir de reflexões da equipe organizadora, composta por integrantes do grupo de pesquisa, e por avaliações realizadas pelos cursistas. Interessante notar que esse processo pode gerar movimentos de ação-reflexão-ação (Jesus; Vieira; Effgen, 2014) para os dois grupos, implicando em novas ações no âmbito das escolas, das secretarias e também do curso em questão, na medida em que os organizadores eram instigados a refletir sobre o seu desenrolar a partir das análises dos participantes.

Além da abertura ao diálogo presencial e/ou por meios digitais (via e-mails ou mensagens instantâneas), utilizaram-se, como estratégia de escuta, algumas atividades obrigatórias a serem desenvolvidas pelos cursistas, como: 14 formulários avaliativos e sistematizadores do conhecimento ao final de cada encontro, leituras e a produção escrita de um artigo ou de um relato de experiência ao final da formação, além de uma reflexão oral ao final do curso, por meio da qual os cursistas puderam dialogar e analisar o processo formativo de maneira geral. Esse momento teve o áudio gravado, e as falas foram posteriormente transcritas.

Os sujeitos e a organização geral do curso

Participaram do curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum* 68 profissionais das redes públicas de ensino, incluindo pedagogos, professores de Educação Especial e de sala comum e técnicos das secretarias de educação provenientes de treze municípios de diferentes regiões do estado do Espírito Santo. Também participaram do curso estudantes da UFES, sendo elas: duas alunas de iniciação científica, duas alunas do mestrado, duas alunas do doutorado e uma estagiária de pós-doutorado. Além disso, destacamos o envolvimento de todos os participantes do grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” no desenvolvimento e acompanhamento da formação realizada.

O quadro a seguir apresenta a organização geral do curso, o qual contou com dez disciplinas que foram trabalhadas a partir de palestras que abordaram diferentes temas. Ao todo, foram 16 encontros presenciais, totalizando 128 horas.

A avaliação dos cursistas sobre o curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*

No decorrer do curso, os participantes eram instigados a responder um formulário com questões objetivas e descritivas acerca dos encontros formativos.⁶

6 Questões dos formulários: 1) Nome 2) Município 3) Como você avalia os encontros formativos que ocorreram nos dias xx e xx de xx de 2023? (Alterando a cada encontro os dias e mês) – Superou minhas expectativas. Atendeu totalmente minhas expectativas. Atendeu parcialmente minhas expectativas. Não atendeu minhas expectativas (sendo essa de múltipla escolha) 4) Considerando os dias xx xx de xx, faça um pequeno registro das principais aprendizagens ou as principais contribuições para o seu processo formativo (Resposta aberta). 5) Para a melhoria do processo formativo, você gostaria de deixar sua contribuição? Descreva (Resposta aberta) (alguns formulários tinham a vinculação profissional).

Ao todo, foram 14 formulários preenchidos que, além de possibilitarem uma avaliação por parte dos cursistas, buscavam promover uma sistematização, ainda que inicial, dos conhecimentos abordados, abrindo espaço ainda para possíveis sugestões. Esses instrumentos constituíram-se, portanto, em uma ferramenta de avaliação e, ao mesmo tempo, de aprendizagem, na medida em que favoreciam a reflexão dos cursistas sobre as discussões dos encontros.

Ao término da formação, foi proposta uma avaliação final do curso organizada em dois momentos: no primeiro momento, alguns cursistas, enquanto representantes de seus municípios, realizaram uma avaliação oral analisando aspectos gerais do curso; no segundo momento, todos os participantes puderam acessar um formulário de avaliação do curso, opinando sobre aspectos como localização, horário, currículo, palestrantes, metodologias adotadas, bibliografias, uso da plataforma, organização do calendário dentre outros.

De maneira geral, as avaliações dos cursistas tendem a apontar para três grandes eixos de análise: as suas próprias aprendizagens, as sugestões de melhorias para o processo formativo e as contribuições do curso de aperfeiçoamento. Também identificamos, em alguns relatos, a valorização da universidade enquanto espaço público de formação continuada para professores.

Além disso, o curso contou com momentos formativos à distância, os quais se deram por meio da plataforma digital *Google Meet*. Conforme pode-se observar no quadro 2, foram promovidos 8 encontros on-line, com carga horária total de 32 horas, com os temas a seguir:

Quadro 2 – Momentos formativos on-line (continua)

TEMAS	DATAS / TURNO
Formação de professores e a Educação Especial	13/07 Noturno
Educação Infantil e Educação Especial	17/08 Noturno
Interfaces Educação Especial e Educação no Campo	29/08 Noturno
Educação Especial e Escolas Multisseriadas	21/09 Noturno

Quadro 2 – Momentos formativos on-line (conclusão)

Educação Especial e Ensino Médio	31/10 Noturno
Intersetorialidade e Educação Especial	28/11 Noturno
Educação Especial em diferentes contextos	05/12 Noturno
Orientação Artigo	Datas e turnos a combinar

Fonte: Elaboração própria a partir da programação do curso (2024).

Os cursistas demonstraram, ao longo de todo o processo formativo, uma certa satisfação em ocuparem, como estudantes, a universidade pública, alguns retornando a esse espaço e outros ocupando-o pela primeira vez: “*O local foi perfeito, muito bom estar na Ufes novamente*”, “*A Ufes é um local inspirador, sempre bom vir para cá*” (sem identificação)⁷; “*Estou adorando o curso, cada dia novos assuntos, novos palestrantes abordando uma educação com acessibilidade. Mesmo morando longe da universidade, me sinto parte desta*” (Professora de Educação Especial, município 8).

Essas falas parecem demonstrar, de antemão, uma valorização do processo formativo promovido pela universidade, que se constituía como um elemento motivador para muitos dos cursistas. Afinal, embora as atividades de extensão tradicionalmente promotoras de processos de formação continuada de professores (Santos, 2004) sejam uma das atribuições da universidade, e ainda que essa venha ampliando e democratizando o acesso para novos estudantes, é preciso reconhecer que boa parte dos professores não são por ela formados.

Interessante notar que as falas acima apresentadas se referem a diferentes momentos da formação. Acreditamos que o ânimo diante da universidade pode ter se mantido também devido à metodologia adotada, ao curso ter partido de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, sendo, portanto, construído a partir de

7 Esse registro foi feito no formulário de avaliação final, no qual a identificação do cursista não era uma exigência.

demandas observadas nos diálogos com profissionais da educação de diferentes municípios. Além disso, ainda em consonância com a pesquisa-ação, buscou-se garantir uma certa flexibilidade para mudanças em contexto, fomentadas através dos processos de ação-reflexão-ação.

Nessa perspectiva, tal metodologia parece se constituir em uma alternativa possível diante dos problemas identificados por Santos (2004) em processos de formação continuada disparados em algumas universidades do estado do Rio de Janeiro:

Nas universidades pesquisadas, a estruturação dos cursos se dá a partir de demandas externas, ou seja, a cada solicitação ou abertura de edital [por parte das secretarias de educação] para a realização de cursos constitui-se uma equipe de professores para conceber e coordenar o projeto. A universidade estrutura-se para cada caso, sem consolidar uma instância permanente e com objetivos próprios destinados à formação continuada (Santos, 2004, p. 10).

Atento às demandas oriundas dos contextos locais, após movimentos de escuta sensível (Barbier, 2004) realizados por meio de grupos focais nos diferentes municípios capixabas, o curso empreendido buscou contribuir com a construção de conhecimentos de caráter emancipatório. Tal como posto por Santos (2018), são esses conhecimentos que permitem uma apropriação do mundo com vistas a sua transformação. O curso de aperfeiçoamento buscou, então, caminhar no sentido contrário às perspectivas tradicionais de formação de professores, que tendem a se constituir de maneira unilateral, atendendo a objetivos externos aos participantes. Essas imposições de determinados conhecimentos, como nos alerta Santos (2018), atendem a interesses de dominação e, em nosso olhar, podem desestimular a participação dos professores que não se sentem parte do processo.

Dito isso, no decorrer do curso, foi possível identificar muitas falas que refletem expectativas positivas relativas à formação: *“As reflexões possibilitarão aos cursistas novos reconhecimentos, novos olhares e sentido de pertença”* (Técnica da Secretaria de Educação, município 9); *“[...] maravilhosa acolhida, recepção e cordialidade. As aprendizagens serão consolidadas no decorrer do curso. Expectativas foram criadas e sementes, muitas sementes, lançadas em terra fértil.”* (Professora, município 5); *“Toda a abordagem foi*

muito fundamental para a ampliação dos meus conhecimentos, me incitando ainda mais a vontade e o desejo de mais estudos. Amei!! Parabéns a todos os professores!!” (Professora da Educação Infantil, município 5).

A terra fértil, mencionada pela professora do município 5, parece demonstrar o interesse e o compromisso com o seu próprio processo formativo, algo que também pode ser observado nos registros de muitos outros cursistas. A fala a seguir apresenta a avaliação de um encontro que a cursista considerou atender parcialmente as suas expectativas, não por insatisfação com o curso ou com a palestra em si, mas tão somente devido a sua demanda formativa: *“O estudo foi muito bom. Marquei como atendeu parcialmente porque queria aprofundar mais o tema de alfabetização com estudantes com deficiência”* (Pedagoga, município 13).

Também identificamos, ainda no processo do curso, avaliações positivas que indicavam um movimento de reflexão sobre as práticas: *“Esse curso tem sido excelente!! Uma grande oportunidade para estudarmos, para fazermos grandes reflexões e, quando voltarmos à prática, aplicarmos todo esse conhecimento adquirido”* (Professora de Educação Especial, município 13).

Em alguns casos, as reflexões sobre as práticas se relacionam diretamente com a temática estudada num determinado encontro ou módulo: *“A aula de hoje me provocou no sentido de repensarmos as nossas práticas na Educação Infantil e na Educação Especial, destacando sempre o contexto vivido por cada estudante, seus saberes, acolhendo a todos e respeitando suas especificidades”* (Técnica da Secretaria de Educação, município 6).

Essa situação se repete com outros cursistas e outras temáticas. A narrativa que segue se deu após os encontros formativos ligados ao módulo “A legislação educacional brasileira e a Educação Especial”, mais especificamente a partir da palestra acerca do financiamento da Educação Especial:

Em todas as discussões, foi clara a ligação dos atos dos protagonistas das ações realizadas e suas consequências em nosso cotidiano não tão distante, pois ocorre em instituições de nossa cidade, seja ela pública ou privada, de rede municipal, estadual ou ONG's. Que possamos, através dos conhecimentos adquiridos, intervir de forma a ir ao encontro dos nossos estudantes e profissionais, e não de instituições cheias de “boas intenções” (Professora de Educação Especial, município 8).

A fala acima demonstra a preocupação da cursista, profissional da educação, com o encaminhamento de estudantes para instituições especializadas que, muitas vezes, são tomadas como a primeira ou a única opção para os estudantes público da Educação Especial. Acreditamos haver, aqui, um indício de que o curso trabalhou na perspectiva da emancipação pelo conhecimento (Santos, 2018), pois, ao compreender o que é atendimento educacional especializado na perspectiva da inclusão escolar, bem como os desdobramentos do encaminhamento de alunos público da Educação Especial para acessar esse serviço em instituições especializadas, a professora pode transformar sua prática e, se não a transformar, ao menos tensionar as ações no âmbito da escola e da Secretaria de Educação a qual encontra-se vinculada.

Interessante notar que esse foi um tema que movimentou as reflexões do grupo, havendo um certo reconhecimento da influência das instituições especializadas de caráter filantrópico nas municipalidades e também do pouco conhecimento dos profissionais da educação no que se refere ao financiamento da educação e, de modo mais específico, da Educação Especial.

Destacamos, aqui, que as discussões disparadas durante o curso caminharam no sentido de defender a escola como o local do atendimento educacional especializado, bem como a necessidade de que o financiamento da educação seja utilizado para financiar apenas a educação pública e não as instituições filantrópicas que chamam de atendimento educacional especializado os atendimentos que, na realidade, possuem caráter clínico e assistencialista.

Assim como identificado no estudo por Jesus, Vieira e Santana (2023), “as questões do financiamento público para instituições filantrópicas se colocam como grande contradição. Vê-se que muito mais poderia ser realizado, na área de educação Especial, caso o financiamento fosse unicamente do ‘público para o público’” (Jesus; Vieira; Santana, 2023, p. 15)

No que tange às contribuições do curso, os cursistas apontam sua satisfação nas atividades desempenhadas: “*As atividades desenvolvidas contribuíram significativamente para a base dessa formação, nos ajudaram a fundamentar conceitos e experiências para embasar os futuros estudos*” (Profissional da Secretária de Educação, município 12); “*Estamos finalizando quase um ano de curso, com empenho da equipe organizadora, muitas trocas significativas e crescimento acadêmico*” (Professora de Educação Especial, município 11).

Também percebemos um novo/outro conhecimento/interesse despertado a partir dos temas abordados no curso: *“Como não sou formado em pedagogia e não conhecia sobre alfabetização, foi como a descoberta de novos mares para navegar.”* (Professor de Geografia, município 4).

A organização do curso foi um fator de contribuição nos dizeres dos profissionais, sendo essa uma preocupação do grupo de pesquisa no período de elaboração do curso, conforme o trecho:

Superou extremamente as expectativas do nível das pessoas que vieram conversar com a gente. Eu achei extremamente organizado tudo o que foi proposto, o horário, a organização, tudo. [...] Eu achei muito bons os conteúdos, a sequência em que foram organizados, porque começou falando da história, das leis. Para a gente chegar nas práticas, conhecer a história é primordial. Então, eu acho que a organização dos conteúdos foi de exibir uma importância. Foi muito bem elaborado, muito bem pensado (Professora Educação Infantil e de Educação Especial, Município 2).

Podemos perceber, através das falas, que os profissionais foram afetados pelo curso, de modo que alguns chegam a mencionar o desejo de compartilhar as aprendizagens construídas na formação com outros profissionais de seus municípios de origem.

Queremos dizer também do encantamento, do encantamento pelos temas, do encantamento pela didática, pela formação. Quantos momentos, no retorno, mesmo cansados, a gente ia refletindo sobre as falas, dando o nosso parecer sobre os temas aqui trabalhados. As angústias que nós levávamos no coração, que se refere ao currículo, à aprendizagem; pelos temas que a gente achava muito rico e que, pela dinâmica da formação, para que pudesse se constituir da forma que aconteceu nesses oito meses, muitas vezes a gente ficou assim: ‘ah, poxa, que pena, por que ele não falou a manhã inteira ou a tarde inteira ou até mesmo o dia inteiro?’. Então, foi uma formação de muita qualidade (Técnica da Secretaria de Educação, Município 5).

[...] chegar ao final com todo mundo aqui [...] com certeza vamos ser multiplicadoras no município. É um

município grande, com grandes desafios, enormes desafios, mas a gente tem a certeza de que a gente vai continuar esse trabalho (Técnica da Secretaria de Educação, Município 4).

Então, cheguei aqui. Nua e crua. Sem saber nada sobre Educação Especial, praticamente. Só na prática mesmo. E estou saindo com um potinho cheio. Então, assim, aprendi muito. Tenho certeza de que meus colegas também aprenderam muito bem. E já estamos tendo alguns planos para colocar em prática, para estar levando para os outros professores, inclusive como eu, que sou professora regente (Professora da Educação Infantil, Município 7).

Uma cursista, através da sua fala no momento da avaliação final, destacou que o curso foi de grande importância para que ela refletisse sobre a sua própria prática pedagógica, possibilitando, assim, novos olhares para a Educação Especial:

E logo após a pandemia, eu falava que eu estava muito desanimada por conta das ameaças e tudo que a gente via dentro da Educação Especial. E eu falava assim, que eu estava igual àquela musiquinha do Dom Quixote, do Engenheiros do Hawaii, “por amor às causas perdidas”. Porque eu estava muito desanimada. Eu estava pensando em não vir mais, não frequentar mais Educação Especial. Desculpa. Só que depois, começando com a motivação e vindo, a minha música agora mudou. [...] e agora ela é “Pose”, também do Engenheiros do Hawaii, que fala assim: “Se faltar o vento, a gente inventa. Vamos remar contra a corrente, desafinar do coro dos contentes.” Então, eu estou nessa agora. Então, se é para fazer, pode fazer, porque é possível fazer (Professora de Educação Especial, município 8).

Sendo assim, é notória a importância da formação continuada presencial para que os profissionais da educação ressignifiquem as suas práticas pedagógicas e, junto com esses novos significados, construam processos de ensino-aprendizagem cada vez mais inclusivos para os alunos público da Educação Especial em seus cotidianos escolares.

Além dessas análises positivas, dos indícios de aprendizagens e de possibilidades de mudanças nas práticas, observamos algumas falas que apontaram para a necessidade de melhorias ou mesmo para aspectos negativos da formação, tais como: a estrutura do auditório onde se realizava a formação, a projeção de *slides*, a metodologia dos palestrantes, palestra virtual em momento presencial e a ausência de momentos coletivos para troca de experiência entre os profissionais de diferentes municípios.

O anseio por maior espaço para essas trocas de experiências emerge em diferentes falas, geralmente como uma sugestão de um aspecto que requeria melhorias no curso. Das palavras dos próprios cursistas, retiramos os seguintes excertos: “*Pensar em um exercício de participação maior dos cursistas nos dias do curso*” (Professor de Educação Especial, município 2); “*Talvez inserir um pouco mais a participação dos cursistas, trazendo suas experiências no cotidiano da escola*” (Professor de Educação Especial, município 2); “*Fazer momentos de trocas com os grupos de outros municípios. Os GT’s [Grupos de Trabalho] por SRE [Superintendências Regionais de Educação] também funcionam muito bem*” (Técnica da Secretaria Municipal de Educação, município 3); “*Sugestão: fazer um encontro de exposição das realidades dos municípios participantes. Com banners de trabalhos realizados, exposição de materiais, entre outros*” (Professora regente e Educação Especial, município 8).

Consideramos as trocas de experiências entre os professores algo importante para um processo formativo e acrescentamos que, além dos momentos de debate após cada palestra, o curso contou com atividades na plataforma digital *Google Classroom*, com grupo no aplicativo de conversas instantâneas *WhatsApp* e com a produção coletiva de um trabalho final (artigo ou relato de experiência) como estratégias para promover o diálogo. Sendo assim, concordamos com a assertiva de Tardif (2013):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (Tardif, 2013, p. 230).

No entanto, as trocas de experiências, por vezes, revelam-se como uma necessidade de uma formação de caráter prático, conforme identificamos na fala de uma técnica da Secretaria de Educação: “*Sempre associar o que estamos estudando com alguma prática*” (Técnico da Secretaria de Educação, município 6).

É preciso refletir, assim, se, em alguns casos, o anseio pelas “trocas com o grupo”, “exposição das realidades” ou ainda a participação “trazendo experiências da escola” não estaria ligado a uma valorização da prática em detrimento da teoria. Na perspectiva teórico-metodológica adotada pelo curso *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*, teoria e prática são dimensões indissociáveis da prática pedagógica, independentemente do nível, etapa ou modalidade de ensino em que ela se dê.

No que tange à metodologia dos palestrantes, entendemos que parte das críticas tecidas pelos cursistas podem se relacionar a uma visão reducionista do trabalho docente, na medida em que tendem a compreender a ação docente como uma prática mecânica, desvinculando-a das teorias que a sustentam. É preciso considerar, ainda, que se tratava de um curso de aperfeiçoamento e que todos os cursistas já atuavam como profissionais da educação. Entendemos assim o trabalho do professor:

[...] como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor [...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação (Tardif, 2013, p. 234-235).

Além disso, outras sugestões se referiam aos temas abordados pelo curso, algumas vezes indicando a necessidade de outros momentos formativos: “*Ministração mais específicas sobre cada deficiência. Propostas metodológicas e recursos didáticos para necessidades específicas: cegos, surdos*” (Professora de Educação Especial, município 8); “*Gostaria de saber se há possibilidade de trazer uma formação com uma proposta de Atendimento Educacional Especializado para alunos com baixa visão*” (Técnico da Secretaria de Educação, município 12).

Ainda no que se refere às sugestões e avaliações negativas, alguns cursistas citaram uma situação particular que ocasionou desconforto e refletiu nas avaliações: “*Evitar colocar aula on-line dentro da própria Ufes para não cair a conexão e gerar um desconforto entre alunos e equipe Ufes*” (Técnico da Secretaria de Educação, município 5). Outra cursista demonstra preocupação com a formação, sugerindo outro momento com o professor para garantir a palestra prevista: “*Na sexta-feira, devido ao sinal de internet, as coisas não saíram como esperadas, gostaria de outro momento ouvir o professor, pois foi pouco tempo e me interessei pela fala dele*” (Professora de Educação Especial, município 5).

Em um dos encontros presenciais na universidade, haveria uma palestra via *Google Meet*, que, por problemas de instabilidade na rede, foi cancelada. Cabe destacar que, apesar do imprevisto, a organização do curso optou por utilizar esse momento para que os cursistas tivessem a oportunidade de organizar a escrita do artigo e tirar dúvidas com os organizadores do curso. Dessa forma, reorganizou-se a programação e promoveu-se um momento de diálogo e de trocas de experiências entre os cursistas.

Outra questão abordada nas avaliações foi relacionada aos horários e intervalos. No entanto, como os profissionais eram oriundos de diferentes municípios, essas avaliações foram bastante divergentes: “*Fazer intervalos curtos no período da manhã e da tarde (fica muito cansativo ir direto [sem pausa])*” (Gestora, município 5); [...] *Não ter intervalos e finalizar mais cedo* (Técnica da Secretaria, município 1).

Podemos afirmar que as percepções dos cursistas sobre o processo formativo disparado pelo curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum* são mais homogêneas em alguns momentos e mais heterogêneas em outros. Essa é uma das características de um estudo de natureza qualitativa (Gomes, 2010).

O processo de formação continuada, assumindo uma visão de conhecimento emancipador (Santos, 2018), parece ter, em alguma medida, iniciado diálogos entre os diferentes profissionais da educação ligados a redes de ensino de 13 municípios capixabas. Diálogos ocorridos entre profissionais da educação geralmente invisibilizados nos próprios processos formativos, que podem contribuir com a produção de conhecimentos, políticas e práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva inclusiva, contribuindo para a inclusão escolar de alunos público da Educação Especial.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo avaliar o processo de formação disparado pelo curso de aperfeiçoamento *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão na Escola Comum*. Voltamos, assim, o nosso olhar para esse curso de aperfeiçoamento, buscando refletir sobre seu desenvolvimento e tomando como ponto de partida as percepções dos próprios cursistas participantes, ou seja, dos 68 profissionais ligados às redes de ensino de 13 municípios capixabas.

O processo avaliativo se deu durante toda a trajetória do curso, por meio de instrumentos como formulários de avaliação e sistematização dos conhecimentos, possibilitando a compreensão das potencialidades e dos desafios surgidos a partir das percepções dos próprios participantes do curso. Destacamos a importância dos processos avaliativos em uma pesquisa-formação, que ocorreu pela via de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, para fomentar processos de reflexão-ação-reflexão durante e após o curso, visando mudanças possíveis e melhorias.

Nessa perspectiva, os formulários de avaliação, ao apostarem numa proposta de sistematização de conhecimentos e aprendizagens promovidas pelos estudos no curso, ganharam contornos outros para além de uma mera descrição, pois instigavam os participantes à reflexão. Em alguma medida, podem ter se constituído em formulários reflexivos.

Os cursistas participaram ativamente dos encontros presenciais e virtuais, dialogando com os palestrantes e articulando as questões vividas com os temas abordados. Participaram também das atividades não-presenciais, com destaque para o preenchimento do formulário reflexivo e dos encontros on-line.

As avaliações dos cursistas sobre o processo formativo transitam entre percepções ora homogêneas, ora heterogêneas. De modo geral, revelam o reconhecimento da universidade enquanto espaço público de formação continuada de professores, as reflexões sobre suas práticas com indicativos de mudanças e o desejo de aprofundar determinados conhecimentos na área da Educação Especial, além de aspectos que poderiam ter sido mais garantidos, como, por exemplo, maior tempo para a troca de experiências. Nesse sentido, cabe a reflexão quanto à perspectiva formativa desses profissionais, pois se, em alguns momentos, parecem nos dizer sobre uma formação mais democrática, em outros, parecem falar sobre a necessidade de uma formação mais voltada para a prática, colocando a teoria em segundo plano.

De todo modo, acreditamos, assim, que o curso foi um disparador de novos/outros olhares para Educação Especial, proporcionando inquietações, momentos de aprendizagens e novas possibilidades de trabalho junto aos estudantes da modalidade. Outro ponto que merece destaque é que parte dos cursistas demonstrou interesse em participar de outros momentos formativos, de um curso de especialização na área e, inclusive, dos cursos de mestrado em educação ofertados pela Ufes. Vale mencionar a participação de alguns cursistas nos processos de seleção para os programas de pós-graduação em Educação na Universidade, conforme a fala a seguir, compartilhada com todo grupo no momento da avaliação final:

[...] há algum tempo já nesse caminho da Educação Especial, me coloquei, aqui, nesse espaço. Então, foi uma experiência maravilhosa, tanto que me motivou. Escrevi o projeto de mestrado, não passei na primeira fase. Tudo bem, é um processo, é uma oportunidade de melhorar o projeto, o texto. Mas é uma coisa que eu, na minha cabeça, estava longe de fazer. E agora eu vejo assim: Não, não é tão longe, está logo aí, é possível. Então, ficar nesse ambiente, para mim, particularmente, foi muito bom (Professora de Educação Especial, município 8).

Após a finalização do curso de aperfeiçoamento, o grupo de pesquisa “Educação Especial: Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” realizou, no decorrer do ano de 2024, novos grupos focais com os participantes de cada rede de ensino envolvida. Mais do que avaliar a formação então concluída, com esse movimento investigativo, o grupo pretendia encontrar possíveis implicações do curso para esses profissionais e para seus contextos de atuação. Em outros termos, buscou por “*flashes*” de mudanças (Barbier, 2004) que, também relatados pelos sujeitos da pesquisa, posteriormente poderão complementar a avaliação aqui iniciada.

Referências

BARBIER, R. A **pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. 1. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: Estudo comparado Brasil e Portugal**. 2019. 299 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 mai. 2024.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 79-108.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas Locais Para a Inclusão Escolar? **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 1-20, 16 mar. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389058.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2024.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YcsgqggBZ49hHSGgcX96sji/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; SANTANA, Barbara Santana. O Atendimento Educacional Especializado na região Centro-Serrana do estado do Espírito Santo. **Revista Cocar**, n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5995>. Acesso em: 21 mai. 2024.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-29.

NOGUEIRA, Juliana de Oliveira. **Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Constituindo caminhos**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A universidade e a Formação Continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2004.

SILVA, Fernanda Nunes da. **A autorreflexão colaborativa-crítica como princípio para formação continuada: Perspectivas para a inclusão escolar**. 2019. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Considerações finais

Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, consolidado pelas narrativas dos/das participantes

Nosso estudo objetivou analisar as implicações da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI/2008) em municípios do estado do Espírito Santo, nos seus 16 anos de constituição. Analisamos atravessamentos do documento em diferentes âmbitos: a) formação docente; b) público da Educação Especial; c) atendimento educacional especializado; d) redes de apoio; e) acesso aos currículos escolares; f) financiamento; g) matrícula; dentre outros.

Como caminho teórico-metodológico, recorreremos aos pressupostos da cartografia em Educação. Buscamos sustentação em Boaventura de Sousa Santos (2007, 2008), em seus conceitos de justiça cognitiva, epistemologias do Sul, igualdade-diferença e sociologia das ausências e das emergências. Envolvemos profissionais da Educação que atuam diretamente com os estudantes, tanto no contexto escolar como nas Secretarias de Educação. Buscamos compor conhecimentos sobre os impactos da PNEEPEI/2008 nas várias políticas públicas de

Educação Especial e no enfrentamento dos desafios que ainda atravessam o direito à Educação para essa população específica de estudantes.

Para alcançar nossos objetivos, realizamos muitos grupos focais, entrevistas, encontros e viagens aos municípios capixabas. De um movimento inicial de 33 municípios, fomos aprofundando os conhecimentos e, nesse sentido, tivemos a necessidade de diminuir o número de territórios envolvidos. Nesse momento do estudo, contamos com a participação de 13 municípios, a saber: Afonso Cláudio, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Domingos Martins, Jerônimo Monteiro, Linhares, Marechal Floriano, Nova Venécia, Pedro Carnário, Santa Maria de Jetibá, Serra, Vila Velha e Vitória.

Como parte das ações de inserção social da universidade, nosso estudo também incluiu uma pesquisa-formação, que envolveu profissionais docentes dos municípios citados. A formação tomou o formato de um curso de aperfeiçoamento, com a duração de 200 horas distribuídas em: 128 horas presenciais, 32 horas com momentos formativos on-line via *Google Meet*, 20 horas para atividades não presenciais (leituras) e 20 horas para elaboração de um capítulo para o e-book. O curso transcorreu entre os meses de maio e dezembro de 2023.

Pensamos tal curso a partir da escuta sensível durante os grupos focais, e a sua organização curricular refletiu as demandas dos envolvidos. Além disso, assumimos a Educação como eixo organizador das temáticas e, em seguida, como aquela temática poderia ser trabalhada pensando a área da Educação Especial.

Entendemos como culminância do curso de aperfeiçoamento a elaboração de um livro eletrônico (*ebook*). Os/as autores/as desta obra deveriam ser os/as cursistas em conjunto com os professores, pesquisadores colaboradores, alunos da pós-graduação e alunos de iniciação-científica. A finalidade/meta era que os participantes trouxessem suas reflexões, análises, sínteses e se sentissem desafiados à escrita. Apostamos na possibilidade de que cada grupo ou pessoa pudesse contribuir com seu olhar crítico para a área em seu espaço local. Também apostamos na perspectiva de que os/as docentes podem ser protagonistas de sua autoformação, ou seja, podem construir conhecimentos emancipatórios. Os diferentes textos trazem as marcas de seus/as autores/as, cada grupo em um diálogo de fala, buscando criar espaços de diálogos e compreensão – zonas de inteligibilidade.

Assim, este e-book traz um conjunto de textos produzidos por autores/atores em diferentes funções e diferentes lugares “na academia”. Nosso olhar se volta para a noção de que os conhecimentos produzidos pelos docentes da escola, alunos e professores da universidade podem caminhar juntos, criando a possibilidade, talvez, de epistemologias do Sul – conhecimentos que trazem as possibilidades de contribuição de todos/as.

Este e-book representa um esforço de docentes que acreditam na educabilidade de todos os/as estudantes, que apostam na possibilidade de professores/as ensinarem e alunos/as aprenderem, que professores/as-pesquisadores/as podem ser formados e que as práticas solidárias em Educação podem ser emancipatórias.

Desejamos que nossa obra solidária possa contribuir com suas reflexões críticas, com seu saber-fazer cotidiano e lhe instigue à sua própria produção de escrita.

Denise Meyrelles de Jesus

Sobre os organizadores

Dra. Denise Meyrelles de Jesus (Ufes)

Pós-Doutorado em Educação Especial, USP (2002), UFRGS (2018) Doutorado em Psicologia da Educação - University of California- Los Angeles (1983) , Mestrado em Educação - University of Iowa (1977) Graduação em Pedagogia UFES (1974). Professora Titular da UFES. Área de atuação: Educação Especial Grupo de Pesquisa "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar".

Dr. Alexandre Braga Vieira (Ufes)

Possui pós-doutorado (2015), doutorado (2012) e mestrado (2008) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), além de graduação em Pedagogia (2012) e Letras (2001). Atualmente, é professor adjunto da UFES. Credenciado ao programa de Pós-Graduação em Educação e programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Tem experiência na área da educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, Educação Especial, inclusão escolar, formação e educação.

Dra. Núbia Rosetti Nascimento Gomes (Ufes)

Cursando Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Espírito Santo (Ufes). Possui Doutorado em Educação pela Ufes, na linha de pesquisa denominada Educação Especial e Processos Inclusivos. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela FAESA, especializada em Coordenação Pedagógica pela Ufes. Especializada em Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Áreas de atuação: Educação Especial, Transtorno do Espectro Autista, Práticas pedagógicas. Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

O Grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, da Universidade Federal do Espírito Santo, vem, por décadas, constituindo políticas de formação continuada com professores da Educação Básica na premissa de fortalecer os saberes-fazeres desses profissionais, as oportunidades de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o reconhecimento das escolas comuns como espaço-tempo de todos. Esta obra retrata mais uma ação do referido grupo que sistematizou encontros para esses sujeitos promoverem o aprofundamento teórico-prático, o compartilhar de ações e o prospectar de movimentos comprometidos com a acessibilidade curricular na relação igualdade-diferença. Nesse sentido, evidenciar escritas de professores da Educação Básica se coloca como um ato político da universidade e seu compromisso em apoiar/acompanhar a implementação de políticas em ação comprometidas com a aprendizagem de todos.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia