

A Gestão do Atendimento Educacional Especializado sob múltiplas perspectivas

Marcelo Loureiro Ucelli
Reginaldo Celio Sobrinho
Alexandro Braga Vieira
Ricardo Tavares de Medeiros
ORGANIZADORES

encontrografia

A Gestão do Atendimento Educacional Especializado sob múltiplas perspectivas

Marcelo Loureiro Ucelli
Reginaldo Celio Sobrinho
Alexandro Braga Vieira
Ricardo Tavares de Medeiros
ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2025 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: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

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

A Gestão do atendimento educacional especializado sob múltiplas perspectivas / organizadores Marcelo Loureiro Ucelli...[et al.]. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.

Vários autores.
Outros organizadores: Reginaldo Celio Sobrinho, Alexandre Braga Vieira, Ricardo Tavares de Medeiros.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-115-0

1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
2. Educação inclusiva 3. Inclusão escolar
4. Pessoas com deficiência - Acessibilidade
5. Pessoas com deficiência - Educação I. Ucelli, Marcelo Loureiro. II. Celio Sobrinho, Reginaldo. III. Vieira, Alexandre Braga. IV. Medeiros, Ricardo Tavares de.

25-263848

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Atendimento Educacional Especializado : Educação inclusiva 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0

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*.

Sumário

Apresentação do livro.....	10
Prefácio	12
1. Reflexões sobre a intrínseca relação entre a gestão da infraestrutura escolar e o atendimento educacional especializado	17
Marcelo Loureiro Ucelli	
Reginaldo Celio Sobrinho	
Barbara Santana dos Santos de Santana	
2. Inclusão de surdos nas escolas comuns: a formação continuada de professores e suas interfaces com a gestão.....	29
Lara Regina Cassani Lacerda	
Alexandro Braga Vieira	
Graziéli Venturine Ahnert Bernardo	
Patrícia Vassoler Scaramussa	
3. O lugar da Sala de Recurso Multifuncional na escola: o olhar dos professores do Atendimento Educacional Especializado	48
Andressa Caetano Mafezoni	
Joziane Jaske Buss	
Ricardo Tavares de Medeiros	
Andrea Vargiu	
4. Despatologizar o diálogo saúde e educação: apontamentos para o debate sobre o papel da gestão escolar.....	69
Reginaldo Célio Sobrinho	
Gildásio Macedo de Oliveira	
Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo	

5. A gestão da política do atendimento educacional especializado em três sistemas de ensino da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES 91

Juliano Bicker Pereira
Yngrid Galimberti Pattuzzo
Fábia da Penha Soares Lyra
Alexandro Braga Vieira

6. Bases para o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar: contribuições de Meirieu 111

Ricardo Tavares de Medeiros
Juliana Sousa Elias
Alexandro Braga Vieira
Márcio Coser de Oliveira Locately

7. Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores132

Márcia Denise Pletsch
Flávia Faissal de Souza
Carline Santos Borges

8. A gestão escolar na organização da Educação Especial: o caso da Escola “Três em Um” 147

Isabel Matos Nunes
Márcia Alessandra de Souza Fernandes
Giselle Lemos Schmidel Kautsky

9. Práticas organizativas na Educação Infantil em tempo integral: a garantia do direito à educação das crianças atendidas pela Educação Especial160

Caroline de Andrade Souza
Shellen de Lima Matiazzi

10. Formação de professores e gestão da Educação Especial: análise comunicativa nos espaços discursivos 180

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto
Mariangela Lima de Almeida

11. Gestão da Educação Especial do município da Serra/ES	195
Fernanda Nunes da Silva	
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane	
Alice Pilon do Nascimento	
12. Desafios e práticas na gestão de núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas na Educação Técnica e Profissional	213
Emilene Coco dos Santos	
Josiane Beltrame Milanesi	
13. Relevância da alteridade na formação de professores para a inclusão	235
Valdete Teles Xavier Soares	
Michell Pedruzzi Mendes Araújo	
Euluze Rodrigues da Costa Junior	
14. Desafios para a gestão da Educação Especial na oferta da formação continuada de professores	250
Andressa Caetano Mafezoni	
Ana Lúcia Sodré de Oliveira	
Andréia Ramos dos Santos Trindade	
Nathasha Dambrozio Lourenço	
15. Literatura, ludicidade e Atendimento Educacional Especializado: uma abordagem pedagógica na Educação Infantil.....	271
Ana Lúcia Sodré de Oliveira	
Guida Mesquita	

Apresentação do livro

O livro intitulado *A Gestão do Atendimento Educacional Especializado sob múltiplas perspectivas* propõe-se a ser um meio significativo ao debate contemporâneo sobre a inclusão e o atendimento educacional especializado. Composto por uma coletânea de artigos de diversos autores que estudam a área, a obra explora as diferentes facetas e desafios da gestão educacional voltada para estudantes assistidos pela modalidade da Educação Especial. Destarte, cada artigo oferece uma visão única, enriquecendo a compreensão sobre como práticas e políticas podem ser implementadas para a promoção de um atendimento de qualidade e humanizado.

Além de oferecer um panorama atual e abrangente, a obra destaca a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas educacionais. Por meio de pesquisas e reflexões, os textos abordam tópicos fundamentais, como a formação de professores, a acessibilidade de currículos, o papel das tecnologias assistivas e a importância da colaboração entre profissionais da educação.

Assim, a diversidade de perspectivas apresentadas não apenas amplia o entendimento educacional especializado sobre o tema, mas também propõe alternativas inovadoras para os desafios enfrentados nas salas de aula. Para tanto, o livro visa ser uma fonte de inspiração e orientação para educadores, gestores e pesquisadores que atuam na área.

Por meio da articulação entre teoria e prática, espera-se que os leitores possam identificar e implementar estratégias que promovam a inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Com isso, *A Gestão do Atendimento Educacional Especializado sob múltiplas perspectivas* se apresenta como uma leitura essencial para todos que buscam compreender e aprimorar o atendimento educacional especializado.

Boa leitura e potentes reflexões!

Os organizadores.

Prefácio

Tenho a grata satisfação de escrever o prefácio desta obra, que congrega resultados de estudos realizados por pesquisadores que têm se dedicado à investigação no campo da Educação e, em particular, da Educação Especial.

A escola comum tem sido objeto de estudo por se configurar *lócus* privilegiado dos processos inclusivos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Todavia, há que se considerar que a vida cotidiana escolar, em seu âmbito micropolítico, associa-se às questões macropolíticas da educação e do contexto social em geral. É preciso, então, compreender os processos de interdependência entre esses contextos e as correlações de *forças* estabelecidas que produzem implicações para as práticas pedagógicas escolares.

É na perspectiva de contribuir com reflexões sobre essas questões que, neste livro, são reunidas produções de profissionais e pesquisadores da educação, contemplando temáticas provocativas na área da Educação Especial que abrangem aspectos relativos aos processos inclusivos, especificamente envolvendo debates sobre a gestão do Atendimento Educacional Especializado.

Falar de gestão nos espaços escolares implica considerar o envolvimento de diferentes profissionais responsáveis pelo planejamento e organização dos espaços e tempos do cotidiano das escolas. Nesse sentido, desenvolver reflexões sobre o atendimento educacional aos estudantes público da Educação Especial

pressupõe discussões que envolvem questões curriculares, processos de planejamento e articulações entre os profissionais e os estudantes que serão atendidos. São, portanto, processos múltiplos nos quais os profissionais assumem a responsabilidade com o planejamento, a organização dos espaços, tempos e recursos que estão articulados à gestão da instituição escolar de modo geral e ao trabalho específico do Atendimento Educacional Especializado.

Considerando esse debate, a composição deste livro reúne, em seus capítulos, títulos de artigos instigantes que nos provocam a refletir sobre as possibilidades e desafios dos processos de inclusão no contexto das escolas comuns, tendo o Atendimento Educacional Especializado como foco da reflexão. Com o título da obra *A Gestão do Atendimento Educacional Especializado sob múltiplas perspectivas*, os autores procuram fomentar debates a partir da apresentação de resultados de suas investigações.

Nessa direção, os artigos apresentam contribuições no sentido de ampliar os olhares sobre a temática da obra. As reflexões estão circunscritas em uma perspectiva de pensar a instituição escolar como espaço de vivência de todos, considerando as peculiaridades dos sujeitos e suas diferenças e como isso implica e impacta nos processos do Atendimento Educacional Especializado.

A obra é iniciada com o artigo que propõe promover reflexões sobre a intrínseca relação entre a gestão da infraestrutura escolar e o atendimento educacional especializado. Os autores Marcelo Loureiro Ucelli, Reginaldo Celio Sobrinho e Barbara Santana dos Santos de Santana organizam as discussões abordando a infraestrutura Escolar e a Educação Especial; destacam os debates referentes às Salas de Recursos Multifuncionais, concebidas como espaços pedagógicos inclusivos, compreendendo a Gestão Escolar como processo importante na discussão.

Lara Regina Cassani Lacerda, Alexandro Braga Vieira, Graziéli Venturine Ahnert Bernardo e Patrícia Vassoler Scaramussa apresentam o artigo intitulado *Inclusão de surdos nas escolas comuns: a formação continuada de professores e suas interfaces com a gestão*. Nesse artigo, buscam articular reflexões sobre as contribuições que pode trazer a gestão escolar para a formação de professores no tocante à inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns.

A partir de conceitos de Philippe Meirieu, Ricardo Tavares de Medeiros, Juliana Sousa Elias, Alexandro Braga Vieira e Márcio Coser de Oliveira Locately discutem as bases para o atendimento educacional especializado como

complementar/suplementar. Os autores fazem reflexões sobre bases que consideram relevantes para a oferta do atendimento educacional especializado como rede de apoio complementar à escolarização de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e como suplementar para os que apresentam altas habilidades/superdotação.

Tomando como foco o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPPEEBF), criado a partir de projetos de pesquisas e extensão do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE), Márcia Denise Pletsch, Flávia Faissal de Souza e Carline Santos Borges analisam o perfil e a política de formação de professores de cinco municípios da Baixada Fluminense participantes do FPPEEBF e os impactos das atividades de formação de professores desenvolvidas no escopo do ObEE.

A gestão da Educação Especial do município da Serra/ES é objeto de estudo de Fernanda Nunes da Silva, Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane e Alice Pilon do Nascimento. As autoras apresentam reflexões sobre a importância de uma equipe gestora dedicada à implementação das políticas de Educação Especial para a garantia de processos mais inclusivos nas escolas municipais daquele município. Já Emilene Coco dos Santos e Josiane Beltrame Milanesi discutem os desafios e práticas na gestão de Núcleos de Atendimento às pessoas com necessidades específicas na educação técnica e profissional.

Na sequência, temos o artigo de Andressa Caetano Mafezoni, Joziane Jaske Buss, Ricardo Tavares de Medeiros e Andrea Vargiu, que discute o lugar da sala de recurso multifuncional na escola, destacando o olhar dos professores do atendimento educacional especializado e focalizando as possibilidades e desafios do trabalho realizado.

Ao discutir a relevância da alteridade na formação de professores para a inclusão, Valdete Teles Xavier Soares, Michell Pedruzzi Mendes Araújo e Euluze Rodrigues da Costa Junior utilizam o conceito de “experiência” de Larrosa para apresentar um relato de experiência de uma discente de Pedagogia em estágio não obrigatório.

O texto de Reginaldo Célio Sobrinho, Gildásio Macedo de Oliveira e Leonida Ladeira Rodrigues Macedo provoca reflexões no sentido de despatologizar o diálogo saúde e educação, apontando para o debate sobre o papel da gestão escolar nesse processo. O texto objetiva trazer reflexões sobre a produção de análises mais alargadas sobre a despatologização da relação educação

e saúde, tomando o campo da Educação Especial como referência de nossas considerações e apontamentos.

Os desafios para a gestão da Educação Especial na oferta da formação continuada de professores são o tema discutido no texto de Andressa Caetano Mafezoni, Ana Lúcia Sodré de Oliveira, Andréia Ramos dos Santos Trindade e Nathasha Dambrozio Lourenço. Os dados apresentados no texto fazem parte de um projeto de pesquisa desenvolvido em um município da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, conduzido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/UFES/CNPq).

A gestão da política do atendimento educacional especializado em três sistemas de ensino da região metropolitana da Grande Vitória/ES é o debate realizado por Juliano Bicker Pereira, Yngrid Galimberti Pattuzzo, Fábila da Penha Soares Lyra e Alexandro Braga Vieira. O texto objetiva dialogar com movimentos produzidos por sistemas públicos de ensino localizados na região metropolitana da Grande Vitória/ES quanto à gestão da política do atendimento educacional especializado como apoio complementar/suplementar à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em processos de inclusão escolar.

No texto *A gestão escolar na organização da Educação Especial: o caso da escola “Três em Um”*, Isabel Matos Nunes, Márcia Alessandra de Souza Fernandes e Giselle Lemos Schmidel Kautsky sistematizam reflexões sobre os desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), considerando o trabalho da gestão escolar no cotidiano de uma escola de ensino comum e as tensões resultantes dos gradientes de poder que emergem nas inter-relações vividas no cotidiano escolar.

Ampliando do debate para a Educação Infantil, Caroline de Andrade Souza e Shellen de Lima Matiazzi discutem sobre as práticas organizativas na Educação Infantil em tempo integral, procurando abordar a garantia do direito à educação das crianças atendidas pela Educação Especial. Já o texto de Ana Lúcia Sodré de Oliveira e Guida Mesquita discute a literatura, ludicidade e atendimento educacional especializado, destacando esses elementos como abordagem pedagógica na Educação Infantil.

No escopo da obra, também encontramos as discussões feitas por Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto e Mariangela Lima de Almeida,

que, utilizando os princípios da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, fazem uma análise comunicativa nos espaços discursivos envolvendo os processos de formação de professores e gestão da Educação Especial. As discussões realizadas no texto são oriundas dos debates desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e gestão em Educação Especial (GRUFOPEES).

Com as discussões compiladas nesta obra, entendemos que, ao ressignificarmos as políticas públicas educacionais no contexto macro, podemos também ressignificar a escola, a sala de aula, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, o Atendimento Educacional Especializado, dentre outros fatores. E, assim, vislumbrarmos possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que todo estudante se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades.

Por esse motivo, aproveitamos para agradecer aos pesquisadores que colaboraram com esta obra, oportunizando-nos a reflexão sobre uma temática de extrema relevância para a garantia do acesso e da permanência do público da Educação Especial nos processos educativos escolares.

Desejamos a todos e a todas uma ótima e proveitosa leitura!

Edson Pantaleão

UFES/2025

Capítulo 1

Reflexões sobre a intrínseca relação entre a gestão da infraestrutura escolar e o atendimento educacional especializado

Marcelo Loureiro Ucelli¹
Reginaldo Celio Sobrinho²
Barbara Santana dos Santos de Santana³
DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.1

-
- 1 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos-SP. Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295571875838945>.
 - 2 Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados/MS. Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Associado do Departamento de “Educação, Política e Sociedade” da Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290558218053006>.
 - 3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7080149640885136>.

Considerações iniciais

A Educação Especial, pautada pela inclusão, tem ganhado destaque nas discussões educacionais brasileiras nas últimas décadas, impulsionada por marcos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), e por documentos orientadores, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Contudo, para que o direito à educação seja garantido de maneira plena a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é fundamental repensar a infraestrutura escolar em uma perspectiva ampliada, que vai além da acessibilidade arquitetônica.

Diante disso, é importante que a infraestrutura escolar inclusiva seja entendida não apenas como o conjunto de adaptações físicas necessárias, mas também como a provisão de recursos materiais e pedagógicos, assim como a contratação de profissionais especializados para prover a permanência e o aprendizado de todos os alunos, conforme salientam Garcia (2014) e Freitas (2019). Nesse contexto, o planejamento escolar precisa ser realizado de forma coletiva, envolvendo a gestão, a comunidade escolar e os órgãos públicos, com o objetivo de assegurar que as condições necessárias para a escolarização de estudantes apoiados pela Educação Especial estejam presentes e em conformidade com as normativas de inclusão.

Este artigo propõe uma reflexão sobre as múltiplas dimensões da infraestrutura escolar, com foco na Educação Especial. A partir de uma revisão da literatura, serão discutidos os desafios e as possibilidades para que a escola se organize de maneira inclusiva, garantindo o acesso ao currículo comum e a oferta de atendimento educacional especializado (AEE). Serão abordadas as adaptações arquitetônicas, a instalação de salas de recursos multifuncionais, a contratação de profissionais especializados e a aquisição de materiais pedagógicos como componentes essenciais para a efetivação da inclusão escolar. Por fim, argumenta-se sobre a necessidade de uma gestão escolar democrática e participativa, capaz de promover articulações entre os diversos atores envolvidos no processo educacional, a fim de assegurar um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

Infraestrutura escolar e a Educação Especial

A infraestrutura escolar é um dos pilares fundamentais para garantir a inclusão efetiva de estudantes público da Educação Especial. No entanto, ao longo dos anos, o conceito de infraestrutura tem sido, muitas vezes, restrito às adaptações físicas, como rampas, banheiros acessíveis e portas alargadas. Embora tais adaptações sejam essenciais, uma análise mais aprofundada revela que a infraestrutura escolar vai além dos elementos arquitetônicos, abrangendo também os recursos pedagógicos, materiais e humanos que garantem o pleno funcionamento da escola e a promoção da aprendizagem, como afirmam Garcia (2014) e Freitas (2019).

A infraestrutura escolar deve ser compreendida em sua totalidade como um conjunto de condições que viabilizam o acesso e a permanência dos estudantes no espaço escolar, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essas condições não se limitam às barreiras físicas, mas também envolvem barreiras pedagógicas e atitudinais que precisam ser superadas para que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tenham seus direitos assegurados. Segundo Santos (2015), a superação dessas barreiras depende de uma infraestrutura escolar pensada de forma integrada, articulando os elementos físicos, pedagógicos e organizacionais.

Os primeiros elementos que se destacam quando se fala em infraestrutura escolar são os arquitetônicos. Assegurar que o espaço físico da escola seja acessível é uma exigência básica, mas crucial, para que os estudantes com deficiência possam usufruir do ambiente escolar em condições de igualdade. Martins (2009) observa que a acessibilidade física é imprescindível para que a matrícula de estudantes da Educação Especial não seja meramente formal, mas que esses possam, de fato, frequentar a escola com autonomia e dignidade. Elementos como rampas, portas alargadas, elevadores, banheiros adaptados e sinalizações adequadas são frequentemente apontados na literatura como essenciais para garantir a acessibilidade universal.

Contudo, a mera adaptação física não é suficiente para assegurar a plena participação dos estudantes público da Educação Especial. Como salienta Freitas (2019), a infraestrutura deve ser planejada de forma a permitir não apenas o acesso físico, mas também a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

Isso requer, além das adaptações arquitetônicas, a criação de ambientes que favoreçam a interação social, a comunicação e o desenvolvimento acadêmico. Também implica pensar em espaços pedagógicos adequados, como salas de recursos multifuncionais, e em equipamentos específicos, como tecnologias assistivas, que permitam que os estudantes com necessidades especiais possam acessar o currículo comum de forma equitativa.

Salas de recursos multifuncionais: espaços pedagógicos inclusivos

Uma das inovações mais significativas no campo da infraestrutura inclusiva nas últimas décadas tem sido a criação de salas de recursos multifuncionais (SRMs). Essas salas, conforme discutem Freitas (2019) e Baggio (2014), são ambientes especialmente projetados para proporcionar apoio pedagógico complementar ou suplementar aos estudantes da Educação Especial. Diferente das classes especiais, que historicamente segregavam os estudantes com deficiências, as SRMs são concebidas como espaços que oferecem suporte adicional ao currículo regular, sem afastar os alunos das atividades da classe comum.

As SRMs permitem que os estudantes com necessidades específicas tenham acesso a materiais pedagógicos e tecnologias assistivas que facilitam sua aprendizagem, sem que sejam removidos do ambiente inclusivo da escola regular. Silveira (2009) destaca que essas salas, quando bem implementadas, promovem um ambiente de apoio em que o aluno pode receber atendimento especializado, como o ensino de Libras para alunos surdos ou o uso de *softwares* educativos adaptados, sem perder o vínculo com seus colegas de turma. Esse modelo de atendimento, ao ser integrado ao planejamento pedagógico da escola, garante que as atividades desenvolvidas na SRM complementem o currículo regular, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno.

No entanto, para que as SRMs funcionem de maneira a atender às necessidades dos alunos, é necessário mais do que apenas um espaço físico adequado. Conforme destacam Marconi (2020) e Araújo (2020), a presença de materiais pedagógicos específicos e tecnologias assistivas e a formação contínua dos profissionais que atuam nesses espaços são essenciais para que o atendimento educacional especializado (AEE) cumpra seu papel de complementaridade ao ensino comum. Isso exige, por parte da gestão escolar, uma articulação constante com a comunidade escolar e os órgãos responsáveis pela educação para garantir que esses recursos estejam disponíveis e sejam utilizados de maneira adequada.

Além das adaptações físicas e da organização dos espaços pedagógicos, outro componente central da infraestrutura escolar inclusiva é a provisão da contratação de profissionais qualificados. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, é responsabilidade do sistema educacional garantir que os estudantes público da Educação Especial tenham acesso a professores capacitados e especializados. A contratação de profissionais especializados, como professores de AEE, intérpretes de Libras e auxiliares de sala, é uma política necessária para assegurar que as especificidades dos estudantes sejam atendidas, conforme apontam Brito (2020) e Pinheiro (2021).

Freitas (2019) ressalta que o planejamento da infraestrutura escolar deve incluir a contratação de profissionais especializados que possam atuar tanto no atendimento educacional especializado quanto no apoio aos professores do ensino comum. Esses profissionais desempenham um papel crucial na acessibilidade curricular e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com deficiências. Além disso, a presença desses profissionais fortalece a prática pedagógica colaborativa, uma vez que permite que os professores do ensino regular trabalhem em conjunto com os especialistas para promover de processos de inclusão.

A formação contínua desses profissionais também é um aspecto que não pode ser negligenciado. Conforme destacam Ponciano (2021) e Santos (2016), a capacitação dos professores e a criação de momentos de formação em serviço são essenciais para que as práticas inclusivas possam ser desenvolvidas de maneira eficaz. A formação permite que os profissionais estejam preparados para lidar com as diferentes demandas dos estudantes, como a utilização de tecnologias assistivas, acessibilidade de atividades pedagógicas e o desenvolvimento de práticas colaborativas com os demais professores da escola.

Outro aspecto crucial da infraestrutura escolar inclusiva são os materiais pedagógicos e as tecnologias assistivas que possibilitam a participação ativa dos estudantes público da Educação Especial no processo de aprendizagem. A literatura destaca que os materiais pedagógicos acessíveis podem variar desde simples adaptações, como lápis com engrossadores para facilitar o manuseio, até tecnologias mais complexas, como teclados adaptados e *softwares* de comunicação aumentativa e alternativa. Segundo Ponciano (2021), a aquisição e o desenvolvimento desses materiais nas próprias unidades de ensino são uma estratégia fundamental para garantir que os estudantes tenham as ferramentas necessárias para acessar o currículo comum.

A importância dos materiais pedagógicos acessíveis também está relacionada à capacidade da escola de adaptar as atividades pedagógicas às necessidades dos estudantes com deficiência. Montebianco (2015) observa que a aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos adaptados deve ser vista como uma premissa inclusiva que visa promover a acessibilidade ao conhecimento, função central da escola. Portanto, o planejamento escolar precisa prever a alocação de recursos financeiros para a compra desses materiais, além de fomentar a criação de soluções pedagógicas que possam ser desenvolvidas pelos próprios professores e profissionais especializados, conforme a demanda de cada turma.

A gestão dos recursos materiais e pedagógicos é uma responsabilidade da equipe gestora, que deve atuar de forma colaborativa com os professores e a comunidade escolar para identificar as necessidades específicas dos estudantes e garantir que os recursos disponíveis sejam alocados de forma eficiente. Silveira (2009) destaca que essa gestão não pode ser meramente burocrática, mas deve estar centrada na criação de um ambiente escolar que favoreça o aprendizado de todos, respeitando as singularidades dos estudantes público da Educação Especial.

Gestão escolar inclusiva e participativa: o papel central na infraestrutura educacional

Para que a infraestrutura escolar inclusiva seja efetiva, é imprescindível que a gestão escolar assuma um papel proativo e articulador, promovendo um ambiente de participação democrática e colaborativa entre os diversos atores da comunidade escolar. Conforme apontam autores como Freitas (2019) e Marconi (2020), a gestão escolar tem a responsabilidade de não apenas coordenar as ações administrativas da escola, mas também de assegurar que os princípios da inclusão estejam presentes em todas as dimensões da vida escolar.

A gestão escolar inclusiva vai além da mera execução de políticas educacionais e da supervisão das atividades pedagógicas. Ela exige uma postura ativa na criação de espaços de diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar — professores, estudantes, famílias, funcionários e órgãos gestores — para que as decisões relacionadas ao planejamento e à infraestrutura da escola sejam tomadas de forma colaborativa. Segundo Santos (2016), o envolvimento da comunidade escolar no planejamento das ações e na tomada de decisões sobre a infraestrutura é um passo fundamental para garantir que as demandas específicas dos estudantes com deficiência sejam efetivamente atendidas.

Uma gestão escolar inclusiva deve promover espaços de planejamento coletivo que possibilitem a troca de ideias e a construção de soluções conjuntas para os desafios da inclusão. Como Freitas (2019) enfatiza, o planejamento escolar não pode ser uma tarefa isolada dos gestores, mas deve envolver toda a comunidade escolar. Isso é especialmente relevante no contexto da Educação Especial, no qual as necessidades dos estudantes podem variar significativamente, exigindo a colaboração de diferentes profissionais, como professores do ensino regular, profissionais de atendimento educacional especializado (AEE), intérpretes de Libras e outros especialistas.

A participação de todos os atores da escola no planejamento permite que a infraestrutura e os recursos disponíveis sejam pensados de forma a atender às necessidades reais dos estudantes. Essa abordagem colaborativa, conforme destacam Ponciano (2021) e Emílio (2023), promove a corresponsabilidade na tomada de decisões, garantindo que as ações planejadas estejam de acordo com as especificidades de cada estudante e que a inclusão não seja vista apenas como uma responsabilidade de determinados profissionais, mas como um compromisso de toda a escola.

Um dos desafios identificados na literatura sobre gestão escolar inclusiva é a tendência à separação entre as tarefas administrativas e pedagógicas, o que pode gerar um distanciamento da gestão escolar das práticas educativas inclusivas. Silveira (2009) e Araújo (2021) alertam que, quando a gestão escolar se concentra excessivamente em questões administrativas, corre-se o risco de criar uma desconexão entre o planejamento financeiro, organizacional e pedagógico, dificultando a implementação de uma infraestrutura realmente inclusiva.

Para superar esse desafio, é necessário que a gestão escolar atue de maneira integrada, valorizando tanto as demandas administrativas quanto as pedagógicas. Conforme Araújo (2021), a gestão escolar precisa se envolver ativamente nos processos pedagógicos, promovendo um ambiente de diálogo constante com os professores e coordenadores, de modo a garantir que as decisões administrativas — como a alocação de recursos financeiros para a compra de materiais pedagógicos ou a contratação de profissionais especializados — estejam alinhadas com as necessidades pedagógicas dos estudantes.

Além disso, a integração entre gestão administrativa e pedagógica também é essencial para promover uma cultura organizacional que valorize a inclusão e a colaboração. Martins (2009) e Emílio (2023) destacam que, quando a gestão escolar se posiciona de maneira participativa e colaborativa, isso se reflete

nas práticas pedagógicas, incentivando os professores e demais profissionais da escola a adotarem práticas inclusivas e a desenvolverem estratégias que atendam às demandas dos estudantes com deficiência.

Outro papel central da gestão escolar inclusiva é a articulação com os órgãos de educação, como as secretarias municipais e estaduais, para garantir que os recursos necessários à implementação de uma infraestrutura inclusiva sejam disponibilizados. Conforme discutido por Freitas (2019) e Martins (2009), muitas das mudanças necessárias para a inclusão — como a adaptação arquitetônica das escolas, a compra de materiais pedagógicos acessíveis e a contratação de profissionais especializados — extrapolam as competências e os recursos disponíveis na própria escola, sendo responsabilidade das secretarias de educação prover o suporte necessário.

A gestão escolar, portanto, precisa atuar como mediadora entre a escola e os órgãos governamentais, buscando garantir que as políticas públicas de inclusão sejam implementadas de forma eficaz e que os recursos financeiros sejam direcionados para atender às necessidades da escola. Como argumentam Silveira (2009) e Marconi (2020), o sucesso das políticas de inclusão depende, em grande parte, da capacidade da gestão escolar de estabelecer parcerias e dialogar com as instâncias superiores, assegurando que os investimentos sejam feitos de maneira estratégica e que a infraestrutura da escola seja acessível para garantir a permanência e o aprendizado dos estudantes da Educação Especial.

Além disso, o planejamento financeiro da escola deve ser realizado de forma transparente e participativa, garantindo que a comunidade escolar tenha voz nas decisões sobre a alocação dos recursos. Conforme Ponciano (2021), a gestão democrática dos recursos financeiros é um elemento central para a criação de uma infraestrutura inclusiva, pois permite que as prioridades da escola sejam definidas com base nas necessidades reais dos estudantes e no diálogo constante entre a gestão e os demais atores da comunidade escolar.

A literatura também aponta para a necessidade de superar a fragmentação das tarefas no cotidiano escolar, um desafio comum em muitas escolas, especialmente aquelas que atendem a estudantes público da Educação Especial. Segundo Freitas (2019) e Araújo (2021), a fragmentação das responsabilidades entre diferentes profissionais pode criar uma visão hierarquizada da gestão escolar, na qual o diretor se concentra exclusivamente em tarefas administrativas, distanciando-se das questões pedagógicas e da articulação com os professores e coordenadores.

Para promover uma gestão escolar inclusiva, é necessário que o diretor escolar assuma uma postura democrática, integrando-se às atividades pedagógicas e promovendo a participação de toda a equipe na tomada de decisões. Isso implica, como discutem Marconi (2020) e Silveira (2009), repensar o papel do diretor, que deve atuar como facilitador dos processos pedagógicos e como mediador entre os diversos segmentos da comunidade escolar. Ao adotar uma postura mais participativa, a gestão escolar consegue promover a inclusão, garantindo que todos os profissionais estejam engajados na construção de um ambiente inclusivo.

Por fim, é essencial que a gestão escolar promova momentos de formação continuada para todos os profissionais da escola, garantindo que eles estejam preparados para lidar com as demandas da educação inclusiva. Conforme destacado por Pinheiro (2015) e Ponciano (2021), a formação continuada é um componente central para o sucesso da inclusão escolar, pois permite que os professores adquiram novos conhecimentos e desenvolvam estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência.

A formação também deve ser vista como um momento de colaboração entre os profissionais da escola, permitindo que os professores do ensino comum e os profissionais de AEE trabalhem juntos na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O fomento a essa cultura de trabalho colaborativo, conforme argumentam Santos (2016) e Emílio (2023), é uma responsabilidade direta da gestão escolar, que deve criar espaços e momentos para que os profissionais possam planejar juntos, discutir casos específicos e desenvolver estratégias para melhorar a inclusão dos estudantes no ambiente escolar.

Considerações finais

A construção de uma escola inclusiva exige uma compreensão ampliada da infraestrutura escolar, que vai além das adaptações arquitetônicas, para incluir a provisão de recursos pedagógicos, materiais e humanos. A inclusão de estudantes público da Educação Especial não pode ser vista como um processo isolado, mas como um esforço coletivo que envolve a articulação entre gestores, professores, famílias e órgãos de educação. A análise apresentada neste artigo destacou a necessidade de repensar a infraestrutura escolar de forma integrada, considerando tanto o ambiente físico quanto os recursos necessários para garantir a acessibilidade e o aprendizado de todos os estudantes.

As salas de recursos multifuncionais, a contratação de profissionais especializados e a aquisição de materiais pedagógicos acessíveis são componentes essenciais dessa infraestrutura inclusiva. No entanto, a efetividade dessas medidas depende de uma gestão escolar democrática e participativa, capaz de promover o diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade escolar e de articular as demandas da escola com os órgãos de educação.

O planejamento coletivo, que inclui a participação ativa de professores, coordenadores, estudantes e suas famílias, emerge como uma estratégia crucial para assegurar que as necessidades dos estudantes público da Educação Especial sejam atendidas. Além disso, a gestão deve garantir a integração entre as dimensões administrativas e pedagógicas da escola, promovendo um ambiente de colaboração que potencialize as práticas inclusivas e assegure a permanência e o aprendizado dos estudantes no espaço escolar.

Por fim, este artigo reforça a importância do investimento contínuo em formação de professores e na aquisição de recursos que possibilitem práticas pedagógicas inclusivas. A inclusão não pode se limitar à presença física dos estudantes na escola; ela deve ser pautada por estratégias que garantam a participação ativa e significativa dos estudantes com deficiência no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, conclui-se que a infraestrutura escolar inclusiva é uma condição necessária para a efetivação da inclusão. Ela precisa ser acompanhada por uma gestão escolar comprometida com a democratização do ensino, a qual deve atuar como facilitadora de processos que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade nas escolas brasileiras.

Referências

ARAUJO, Ismende Bandeira de. As práticas inclusivas da gestão escolar no espaço rural. In: SEMANA ACADÊMICA DO CAMPUS FLORESTA E II ENCONTRO DO PARFOR, 4., 2020, Cruzeiro do Sul. **Anais** [...]. Cruzeiro do Sul: UFAC, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ivseflora/238532-AS-PRATICAS-INCLUSIVAS-DA-GESTAO-ESCOLAR-NO-ESPACO-RURAL>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BAGGIO, Sandra Santos Rocha. **A implementação da educação inclusiva em uma escola no município de Cristalina - GO**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2014.

BOAVENTURA, Roberta Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2008.

BRASI. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SECADI, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRITO, Lucimara Gonçalves Barros; DE ALMEIDA, Mariangela. Formação continuada de gestores de Educação Especial pela via do grupo de estudo-reflexão. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., 2020, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2020.

EMILIO, Renato Junior Dias. **A processualidade da gestão de uma escola de ensino fundamental na interdependência com a educação especial**. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. **Gestão escolar e inclusão: efeitos de um programa de formação**. 2019. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

GARCIA, Paulo Sérgio. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq_23/art_7.pdf. Acesso em: 06 fev. 2025.

MARCONI, Licia Pimentel. **Política educacional de Inclusão no contexto escolar: estudos de casos no município de Presidente Prudente/SP**. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

MARTINS, Carlos Augusto Nogueira. **Usos e apropriações dos resultados das avaliações externas pela equipe gestora da escola**. 2023. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. *In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 153-174.

METZ, Graciela Deise. **Um olhar para todos: políticas e práticas de educação inclusiva e adaptação curricular**. 2020. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2020.

MONTEBLANCO, Valquirea Martins. **A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas.** 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

NUNES, Lorrana Oliveira. **Financiamento da educação especial no município de Imperatriz-MA (2018-2021).** 2022. 378 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

ORNELAS, Maria Rosilei Oliveira dos Santos. **Inclusão Escolar: uma análise sob a perspectiva do gestor.** 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2023.

PINHEIRO, Cely Rosa. **A gestão educacional inclusiva na escola.** 2015. 55 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2015.

PONCIANO, Luhany Erleide. **As políticas de inclusão escolar da rede pública estadual de educação básica, na cidade de Uberlândia-MG (2020/2022)** – o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como instrumento da escola. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública.** 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A Gestão para a Inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.** 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

Capítulo 2

Inclusão de surdos nas escolas comuns: a formação continuada de professores e suas interfaces com a gestão

Lara Regina Cassani Lacerda¹

Alexandro Braga Vieira²

Graziéli Venturine Ahnert Bernardo³

Patrícia Vassoler Scaramussa⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.2

-
- 1 Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Educação Física e Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Professora de Educação Especial nas Redes Estadual de Ensino do Espírito Santo e Municipal de São Gabriel da Palha/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0767701763591429>. E-mail: laralacerda1@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9359-9459>.
 - 2 Pós-doutor, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Especial. Graduado em Letras e Pedagogia. Professor do PPG em Educação e Profissional em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>. E-mail: allexbraga@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>.
 - 3 Doutoranda em Educação pelo PPGPE/CE/UFES. Mestra em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB/Ceunes. Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Especial na Rede Municipal de São Gabriel da Palha/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5909529719504588>. E-mail: grazieli.bernardo@ufes.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4350-2579>.
 - 4 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Especial na Rede Municipal de São Gabriel da Palha/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6505809572450457>. E-mail: patriciascaramussa@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3232-7131>.

Considerações iniciais

O presente texto busca articular reflexões sobre as contribuições que podem trazer a gestão escolar para a formação de professores no tocante à inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns. Diante disso, traz um conjunto de debates teóricos que nos ajudam pensar sobre o direito à Educação para o alunado em tela, articulado ao investimento no adensamento teórico-prático dos conhecimentos docentes. Nesse sentido, faz transversalizar as implicações da gestão escolar no fomento de políticas de formação continuada.

A escolha dessa temática se justifica pelo fato de, como professores atuantes na Educação Especial, observarmos discursos sobre a falta de conhecimentos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, desvelando a necessidade de formação continuada, tanto dos docentes da classe comum quanto da própria equipe do atendimento educacional especializado. Com isso, a gestão escolar se mostra fundamental para impulsionar espaços formativos em diálogo com a realidade da escola, ação que pode ser articulada com a Secretaria de Educação visando ao desenvolvimento de ações reflexivas comprometidas com a equidade nos espaços escolares.

A gestão escolar ocupa um papel estratégico na promoção de uma educação inclusiva, aqui em destaque, no que se refere à escolarização de estudantes surdos, porque pode apresentar as demandas de formação docente para os órgãos centrais, impulsionando ações formativas que articulam teoria e prática e se aproximam do vivido pelos professores.

No caso da escolarização de estudantes surdos, a gestão das escolas pode propiciar o desenvolvimento de um ambiente educacional que valoriza a diversidade linguística e cultural, criando condições para que os profissionais da Educação atuem de maneira integrada. Para isso, é fundamental que a gestão programe ações voltadas à participação ativa de todos no processo educacional, desde a criação de currículos acessíveis até espaços formativos, objetivando práticas pedagógicas inclusivas.

Cabe destacar que as escolas carecem de profissionais capacitados para atender adequadamente às necessidades dos estudantes surdos. A falta de oportunidades de formação pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas. Diante disso, é importante que a gestão escolar dialogue com as secretarias de Educação sobre políticas formativas que proporcionem conhecimentos sobre a

surdez e as metodologias de ensino bilíngue, considerando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua dos estudantes surdos.

Segundo Lacerda (2008), a formação continuada vem sendo uma das carências relatadas pelos profissionais envolvidos na educação de surdos e, quando possibilitada, torna-se um elemento fundamental para a construção de um ambiente inclusivo. Diante disso, entendemos que a gestão pode contribuir para a criação de condições a fim de que essa formação aconteça de maneira contextualizada, possibilitando que os professores reflitam sobre suas práticas e ajustem suas metodologias conforme as necessidades dos alunos surdos. A gestão escolar, ao atuar de forma proativa, também pode trabalhar em função da criação de redes de apoio para a escola, promovendo uma cultura de colaboração entre professores, intérpretes e demais profissionais da Educação, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem — temática a ser discutida nos momentos de formação.

Sendo assim, o debate aqui exposto nos faz considerar que a inclusão de surdos nas escolas comuns é um compromisso que exige um esforço conjunto de formação continuada dos professores e uma gestão escolar eficaz. A colaboração entre gestores, professores e comunidade surda é essencial para criar um sistema educacional que respeite e valorize todas as formas de comunicação. Ao promover um ambiente inclusivo, não só beneficiamos os alunos surdos, mas também enriquecemos a experiência educacional de todos os estudantes, promovendo uma sociedade mais justa e respeitosa.

Diante das questões apresentadas, o presente texto oferece um conjunto de reflexões teóricas pautadas na legislação vigente que embasa a inclusão de estudantes surdos em escolas comuns, assim como mencionam Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) e Phillipe Meirieu (2002, 2005), para tensionar a produção de uma subjetividade sobre esse alunado, visto como invisível e, muitas vezes, como incapaz de aprender ou de trocar experiências dentro dos espaços escolares. Isso devido a uma condição específica; nesse caso, a surdez.

Dialoga ainda com as teorizações de Quadros (2006) e Lacerda (2008), que enfatizam a importância de garantir o acesso e a permanência do estudante surdo dentro das escolas de ensino regular, assim como o direito linguístico e os conhecimentos escolares. Com essas linhas teóricas, refletimos sobre a atuação docente, os profissionais especializados na educação de surdos e as contribuições da gestão escolar no fomento à formação continuada e no direito social à educação para o alunado em tela.

A inclusão do estudante surdo, a legislação vigente e formação continuada

São frequentes as dúvidas e as tensões vividas por professores e alunos surdos no contexto escolar. Esse cenário revela a importância do aprofundamento teórico-prático para a constituição de práticas pedagógicas comprometidas com processos de ensino-aprendizagem pautados no direito público e subjetivo à Educação.

A educação de surdos requer uma abordagem que leve em conta a sua cultura própria, que são a cultura surda e a língua de sinais, além de estratégias pedagógicas e articulações com o projeto político-pedagógico da escola que envolvam toda a comunidade escolar. É essencial que os professores tenham a compreensão sobre tal temática para, assim, pensarem e repensarem suas aulas, estando preparados para lidar com as especificidades da surdez e adotar metodologias que valorizem a comunicação e a interação de surdos e ouvintes num contexto plural: a escola e a sala de aula. Isso não só melhora a experiência de aprendizado dos alunos surdos, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo.

Diante disso, emerge a necessidade de políticas de formação capazes de ajudar os profissionais da Educação a compreenderem que a educação dos estudantes surdos não pode ser realizada sem metodologias propícias para acesso ao currículo. A formação continuada dos educadores é essencial para que eles possam atender às necessidades específicas dos alunos surdos. Isso inclui o conhecimento sobre a Libras, as diferentes metodologias de ensino e a sensibilização para as questões da surdez e da cultura surda. Por isso, a aprendizagem desses alunos, assim como a de qualquer outro estudante, sustenta-se em normativas que asseguram o direito de apropriação dos conhecimentos.

Entendemos que a legislação é temática relevante a ser debatida em momentos formativos. Diante disso, elencamos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais) e o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 (que regulamenta a Lei nº 10.436). Essas leis defendem os pressupostos de que o aluno surdo seja assumido como cidadão capaz de participar dos processos de ensino-aprendizagem, sem prejuízos ou exclusão.

Para tanto, a legislação educacional brasileira nos ajuda a pensar no quanto é fundamental a presença de profissionais do atendimento educacional especializado, entre os quais o intérprete educacional, que deve ser um parceiro do professor em sala de aula. Como entende Lacerda (2008), “[...] para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação em sua língua, é imprescindível o reconhecimento do profissional intérprete de Libras, que é quem possibilita a comunicação entre surdo e ouvinte” (Lacerda, 2008, p. 14).

Nesse sentido, sobre as leis que tratam mais especificamente da inclusão de estudantes surdos, temos o Decreto nº 5.626/2005. Ele determina que as escolas devem oferecer aos estudantes surdos o direito de acesso aos currículos escolares com apoio do atendimento educacional especializado, compreendido como atividades de tradução/interpretação da língua falada e escrita para a Libras, além de atendimentos complementares para acesso aos conteúdos curriculares, compreensão da língua portuguesa e ainda apropriação e/ou ampliação da sua língua própria.

É oportuno entender que a atuação de profissionais da área da surdez se torna significativa quando realizada de forma colaborativa com os docentes regentes de classe. Ambos podem se tornar parceiros na educação dos surdos, unindo os saberes e as experiências distintas, traduzindo-as em práticas que afetem diretamente o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes. Diante disso, o direito à Educação pelos alunos surdos remete à importância de se garantir aos educadores o direito à formação continuada para que possam ampliar seus saberes-fazer e compor práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo as redes de apoio e as ações colaborativas no interior das escolas. Lacerda (2008) embasa esse pensamento ao pontuar que:

[...] o professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos (Lacerda, 2008, p. 17).

Sendo assim, podemos compreender que incluir estudantes surdos nas escolas comuns pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo educativo busquem

meios e estratégias transformadoras de suas práticas, centralizando a preocupação em oferecer uma educação com oportunidades de acesso ao currículo.

Caminhando dentro dessa concepção, destacamos que, ao professor regente, é necessário ter consciência do seu papel na formação do outro e da sua ética profissional, que não exclui e nem segregava; aos profissionais do atendimento educacional especializado, atribui-se a organização de recursos que eliminem as barreiras de acesso ao currículo; à equipe gestora, cabe o papel de promover condições de trabalho para que os docentes possam atender às especificidades de aprendizagem.

Como reforça o conceito de Meirieu (2002), a “solicitude” é a manifestação da preocupação consigo e com o outro. É a preocupação com um outro diferente de mim; com alguém com quem não se mantém uma relação consanguínea, mas sim uma relação ética. É a ética do direito de aprender e do compromisso de mediar aprendizagens. A solicitude é um repensar de suas práticas através de possibilidades de formação continuada podem ajudar os profissionais da Educação a comporem políticas e práticas pedagógicas que reforcem as lutas por uma educação de qualidade para todos e a sistematização de ações que levem esses educadores a não abrir mão de ensinar os estudantes (mesmo em suas diferenças), pois assumimos o compromisso ético de promover a vinculação social de cada sujeito pela via do acesso a conhecimentos críticos e emancipatórios.

Vemos, então, a necessidade do diálogo constante entre os documentos orientadores da Educação, os fundamentos teóricos e a ação pedagógica vivida na escola, de forma tal que todos esses elementos precisam estar envolvidos para conduzir os processos de ensino-aprendizagem e deixar que o aluno também se manifeste, pois é por meio dele que colheremos pistas para reajustar o trabalho pedagógico, tanto no âmbito legal e didático quanto no âmbito atitudinal. Assim sendo, a formação continuada de profissionais da Educação é uma forma de adensar seus saberes-fazeres acerca das questões que atravessam a escolarização de surdos nas escolas comuns. Assumir esse ponto de vista representa admitir o compromisso com a Educação para além dos muros da escola, ou seja, assumir uma preparação capaz de formar estudantes pensantes, críticos e emancipados.

A educação é um direito que deve ser garantido a todos, sem exceções ao compromisso de mediar aprendizagens, promovendo uma reflexão contínua

sobre práticas pedagógicas que visem à educação de qualidade. Por isso, são necessárias oportunidades de formação para que esses profissionais repensem a prática pedagógica e acompanhem o desenvolvimento integral dos estudantes. A formação que articula teoria e prática estimula a criação de contextos de ensino-aprendizagem favorecedores do desenvolvimento dos alunos, propiciando conquistas, busca pelo conhecimento, trocas de experiências e respeito mútuo — cenário que leva Lacerda (2008) a enfatizar que:

[...] é importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor (Lacerda, 2008, p. 17).

Torna-se propício, dentro dessa lógica, compreender que a articulação de processos formativos pode ajudar os profissionais da Educação a reverem suas práticas, combinarem saberes-fazerem com a equipe do atendimento educacional especializado, planejarem ações pedagógicas para que os surdos possam acessar os conhecimentos mediados nos cotidianos escolares e promoverem movimentos que envolvam toda a comunidade escolar, difundindo, dentro dos espaços escolares, um novo olhar sobre a surdez e a Libras. Com isso, fomenta-se uma consciência que respeita a diferença e reconhece oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista que os investimentos na formação continuada de professores se colocam como alternativas para que os docentes conjuguem o direito à igualdade e à diferença.

Partindo desses pressupostos, destacamos a importância da gestão escolar frente à criação de oportunidades de formação docente em prol do direito à Educação e do respeito às individualidades dos estudantes. Segundo Meirieu (2005), uma escola que não atende às individualidades dos seus estudantes não cumpre a sua função social. Cabe a nós, como educadores, respeitar as diferenças e nos comprometer com uma educação de qualidade. Isso nos leva a significar as diferenças como espaços de aprendizados múltiplos e de trocas, acolhendo o estudante sem descaracterizar ou reduzi-lo a uma condição específica.

Na ação docente frente ao contexto da inclusão, é necessário diferenciar sem excluir e proporcionar a troca de saberes que respeitem os tempos e as realidades de cada aluno. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas não

caminham sozinhas, mas têm que estar pautadas em documentos que regem o dia a dia da escola, devendo permitir que se considerem as características específicas do contexto de cada escola e dos sujeitos que a compõem, fomentando as ações desenvolvidas.

Nesse sentido, tornam-se necessários investimentos em formações que se realizam nas escolas, proporcionando condições para que os saberes de profissionais diversos possam dialogar, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e emancipados socialmente. Diante disso, os momentos de formação continuada se colocam como imprescindíveis, porque eles podem ajudar os professores a descobrirem seus saberes, suas potências, suas fragilidades, suas especificidades e suas necessidades mediante o movimento ético da inclusão escolar.

Quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto do vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudança percebida como necessária para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento crítico dos contextos individuais e sociais (Jesus, 2008, p. 150).

Propostas de formação continuada dessa natureza favorecem o trabalho com currículos mais abertos e atentos aos vários conhecimentos, às histórias de vida, às trajetórias e aos modos de produção de existência presentes na vida social e escolar. Compreendemos, diante desse cenário, que, em tempos de inclusão social e escolar, é necessário haver momentos de formação que favoreçam o diálogo com diversos tipos de conhecimentos, a emancipação social e o combate ao pensamento hegemônico. Trata-se de oportunidades formativas que proporcionem aos professores reflexões sobre processos de escolarização de sujeitos que precisam ser protagonistas de suas histórias e capazes de explorar uma riqueza de conhecimentos e de experiências nos espaços escolares.

A inclusão do estudante surdo na escola comum: diálogos com as teorizações da área

A respeito da surdez e dos movimentos de que a Educação necessita frente à inclusão de estudantes surdos em escolas comuns, um dos maiores desafios que ainda verificamos é a compreensão dos pressupostos da educação bilíngue,

ou seja, assumir a Libras como primeira língua dos surdos, ampliando essa apropriação para os ouvintes, tendo em vista a importância dos processos linguísticos na interação entre as pessoas e para acesso ao currículo escolar. Quadros (2006) entende:

[...] a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais (Quadros, 2006, p. 156).

Quadros (2006) chama atenção para o fato de a educação dos estudantes surdos, muitas vezes, dar-se de forma improvisada, até mesmo descontextualizada e sem considerar questões da história e da cultura desses sujeitos. As atividades pedagógicas, muitas vezes, são desenvolvidas e pensadas para grupos de ouvintes, desmerecendo as demandas dos estudantes surdos. Com isso, os processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos são atravessados por desafios, pois muitos profissionais da Educação têm dúvidas sobre como atuar pedagogicamente frente a esse público.

Lacerda (2008) problematiza que, em muitas escolas, a inclusão do estudante surdo acaba sendo uma responsabilidade dos intérpretes ou dos demais profissionais que realizam o atendimento educacional especializado, contrariando a legislação vigente, situação sustentada por narrativas dos professores do ensino comum que acenam para a falta de formação docente, de apoio e ainda de ações coletivas que deem visibilidade às questões da surdez dentro dos espaços escolares.

Assim, o estudante surdo é tornado invisível e excluído na escola/sala de aula. Dessa forma, há de se articular ações para a inclusão da Libras e da cultura surda, sempre atreladas à apropriação dos currículos escolares. Essa situação demanda políticas de formação continuada em diálogo com o vivido na escola, a relação entre teoria e prática e o projeto político-pedagógico da unidade de ensino, pois, como entende Lacerda (2008):

[...] é importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, já que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode e não deve recair somente no

intérprete, visto que seu papel principal é interpretar. A responsabilidade de ensinar é do professor (Lacerda, 2008, p. 17).

Pelas palavras da autora, podemos refletir o quão importante é a formação de professores para a temática em tela, pois cada profissional que atua com estudantes surdos tem o direito de reconhecer e compreender Libras, cultura surda e sua materialização no trabalho pedagógico. São conhecimentos que precisam estar atrelados ao planejamento docente e às ações pedagógicas, tornando o aprendizado potencializado, respeitando as diferenças. Isso nos faz destacar a importância da formação, das trocas e do acesso a novos saberes dialogados dentro das salas de aula.

Muitos professores sinalizam a necessidade de formação continuada para a inclusão do estudante surdo, pois esse desconhecimento os leva a conviver com frequentes dificuldades, dúvidas e tensões sobre como favorecer a apropriação da Libras e o acesso aos demais componentes curriculares. Muitos docentes revelam falta de orientação e supervisão para o planejamento/ mediação de práticas pedagógicas pautadas nas necessidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

De acordo com as teorizações de Quadros (2006), escola inclusiva para estudantes surdos não significa apenas ter suas portas abertas e oferecer o acesso aos conhecimentos por meio do atendimento educacional especializado. É preciso ir além. Lacerda (2008) contribui com essa reflexão, sinalizando que:

[...] a atual política nacional de educação tem como diretriz fundamental a escola inclusiva, que prevê a “escola para todos”. Desse modo, os professores devem ter uma formação generalista, voltada para atender a todos os alunos e a todas as necessidades educativas especiais. As diferentes necessidades precisam ser contempladas pela presença do professor especialista que dará apoio aos professores regentes de classe, de acordo com as orientações legais (Lacerda, 2008, p. 18).

Nesse sentido, é necessário avançar e repensar as práticas pedagógicas, os currículos, as redes de apoio, a formação docente, os processos de avaliação da aprendizagem e a proposta pedagógica da escola, possibilitando discussões sobre o direito de aprender de todos e levando em conta a pluralidade de histórias e culturas existentes num mesmo espaço denominado escola.

Nos momentos de formação, pode-se refletir que o intérprete escolar é um parceiro do professor regente, porque ele faz a ponte entre a língua falada e a língua sinalizada. No entanto, é importante refletir que não devemos repassar a esse profissional a responsabilidade dos processos de ensino-aprendizagem, ou seja, do acesso aos currículos. A esse respeito, concordamos com Lacerda (2008) ao afirmar ser fundamental que esse profissional esteja inserido na equipe educacional, ficando acordado qual é o papel de cada um frente à inclusão e à aprendizagem do estudante surdo. Esses papéis precisam ser sempre discutidos, porque a sala de aula é dinâmica e envolve solicitações dos alunos, sendo importante que as responsabilidades de cada um estejam assumidas.

Com isso, é necessária uma gestão ativa e comprometida com a formação dos professores, peça fundamental para que a inclusão do estudante surdo seja efetiva e significativa. Diante disso, é papel da gestão articular políticas de formação continuada com as secretarias de Educação, debatendo a importância da integração entre docentes, intérpretes e demais profissionais, de modo a promover práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Nos momentos de formação, a gestão também pode desencadear reflexões e ações no interior da escola para que o projeto político-pedagógico reflita o compromisso com a educação inclusiva, revisando-o regularmente para atender às necessidades específicas dos estudantes surdos a fim de favorecer um ambiente colaborativo, de modo que o direito de aprender seja assegurado a todos, sem distinção.

Diante das questões expostas, é fundamental que todos os envolvidos no processo de escolarização dos surdos nas escolas comuns compreendam a importância de se considerar a língua materna desse estudante e tudo que a cerca, ajustando os projetos pedagógicos a essa realidade. Diante disso, os investimentos na formação continuada dos profissionais da Educação podem favorecer a composição de aulas que reconheçam a acessibilidade curricular como função social da escola, considerando o surdo como um sujeito de possibilidades e de direitos.

A inclusão de estudantes surdos em escolas comuns é uma responsabilidade compartilhada, devendo ser permeada por teorias educacionais, práticas inclusivas e promoção do diálogo, sendo possível, assim, construir um ambiente escolar mais justo e acolhedor. Apesar dos avanços, ainda existem desafios, como preconceitos, falta de formação adequada e falta de recursos,

contudo a inclusão de estudantes surdos é uma oportunidade para enriquecer a experiência educacional de todos os alunos com a promoção de uma cultura de respeito e diversidade.

Contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Phillipe Meirieu para a formação de professores e a inclusão de estudantes surdos

Dialogamos com Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) e Phillipe Meirieu (2002, 2005) para fortalecer a importância do direito à Educação para todos, com a ruptura de pressupostos que impedem a escola ser inclusiva. Segundo Santos (2008), temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

Podemos, a partir dessa afirmação, analisar o processo de inclusão dos estudantes surdos na escola comum, ou seja, destacar a Educação como direito de todos e o respeito às particularidades desses sujeitos. Assim, encontramos o acolhimento das diferenças sem descaracterizar o sujeito e reduzi-lo a uma condição específica, mas, sim, respeitando-o, compondo a acessibilidade necessária para que ele seja contemplado no planejamento e na organização escolar.

Segundo o autor, para a vivência em uma sociedade que conjuga o direito à igualdade e à diferença, torna-se necessário romper a indolência do pensamento moderno, manifestada em forma de uma “razão indolente”. Trata-se de uma linha de pensamento que se mostra preguiçosa, única e exclusiva, não se exercitando o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável de conhecimentos/experiências existentes no mundo contemporâneo. Com isso, acaba-se por valorizar padrões de sujeitos, conhecimentos, experiências e existências.

Na compreensão de Santos (2010), a “razão indolente” constitui “[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha” (Santos, 2010, p. 281). Nesse sentido, compreendemos, com Santos (2010), o quanto os estudantes surdos, muitas vezes, são reféns da condição de não ouvintes e generalizados como incapazes de progredir nos estudos. Isso porque a “razão indolente” faz com que muitos professores acreditem que a falta de formação específica os desobriga a mediar a aprendizagem desses sujeitos, cabendo ao intérprete escolar e aos demais profissionais do atendimento educacional especializado a responsabilização única pela mediação da aprendizagem.

Com isso, desperdiça-se um vasto ramo de conhecimentos que esse aluno leva para a escola, bem como o compartilhamento de experiências enriquecedoras de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. A isso, denominamos, segundo as palavras de Santos (2007), “epistemicídio”, ou seja, a morte de outros saberes, a destruição de conhecimentos e o desperdício de experiências.

O autor nos propõe valorizar uma ecologia de conhecimentos, tempos e modos de produção na crença de que podemos utilizar muitas alternativas produzidas socialmente de modo contra hegemônico. Assim, ajuda-nos a pensar sobre os momentos de formação de professores comprometidos com o repensar dos projetos pedagógicos. Trata-se de movimentos que se colocam como alternativas contra hegemônicas, porque buscam por essas ecologias e pela defesa da Educação como direito de todos.

É necessário fazer emergir a produção de experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis; é mister deixar aparecer o que está invisível e descartado. Tudo isso precisa ser realizado, porque, segundo o autor, “[...] um grande desafio é enfrentar o desperdício de experiências, quando muitos dizem que não há alternativas para isso, sendo que a realidade nos mostra o contrário” (Santos, 2007, p. 24).

Concordamos com Santos que não existe um saber único e acabado, como também não existe aquele sujeito que é totalmente desprovido de conhecimento. Para tanto, é necessário criar condições em que os saberes possam dialogar e produzir cidadãos conscientes e emancipados socialmente, fomentando, nos espaços escolares e em seus planos de ações, propostas que dialoguem com as realidades presentes no contexto escolar e incentivem a busca por capacitações que as embasem, oferecendo articulações entre o conhecimento e as ações.

Pensar a formação de professores para a inclusão de surdos também nos aproxima de Philippe Meirieu (2005), reconhecido pela sua preocupação com a aprendizagem e a defesa de uma prática pautada nas necessidades de cada um. Esse autor postula que os estudantes nos dão pistas acerca de caminhos pedagógicos que precisamos planejar/mediar para que a Educação se configure um direito de todos. Para tanto, defende a *educabilidade* de todos, afirmando que essa é a aposta fundamental a ser assumida pela escola, pois “[...]”

toda criança, todo homem é educável. É uma aposta da escolha pela educação contra a exclusão” (Meirieu, 2005, p. 43).

Assim, o autor nos faz refletir sobre a importância dos momentos de formação docente de modo a ajudar os profissionais da Educação a reconhecerem a pluralidade de sujeitos existentes nas salas de aula e nas escolas, como também a importância de ações pedagógicas contextualizadas às necessidades discentes, tendo em vista todos terem o direito de aprender. Meirieu (2005) defende que “[...] a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (Meirieu, 2005, p. 44).

Nesse sentido, podemos pensar sobre a inclusão do estudante surdo na escola comum. Avançamos em dispositivos legais e na implementação de redes de apoio, mas ainda verificamos inseguranças entre os professores sobre os modos de mediar a apropriação dos conhecimentos para esses alunos, contexto que reafirma a relevância das políticas de formação continuada.

Romper a indolência do pensamento moderno, conforme instiga Santos (2007, 2010), abre caminhos para os professores vivenciarem o que Meirieu (2002) chama de “momento pedagógico”. É quando o professor se depara com o aluno concreto, que lhe exige um novo olhar sobre sua prática pedagógica a fim de que essa prática faça sentido para ele e que desperte o seu interesse pelo que lhe é ensinado. Como diz o autor, é o instante em que o professor, levado pela exigência daquilo que ensina, pelo rigor de seu pensamento e dos conhecimentos que deve mediar, simultaneamente, percebe um aluno concreto que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia (Meirieu, 2002).

O momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a “dureza” do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação. É nisso que o momento pedagógico, embora remeta inevitavelmente a uma relação entre dois parceiros, nada tem a ver com o “relacional” concebido como a mera empatia recíproca de duas subjetividades que se expandem. O que separa irremediavelmente o “relacional” do “pedagógico” é o controle sobre o objeto de transação interindividual, o trabalho

comum de elucidação do que se deve compreender que se diz, do que se deve partilhar na compreensão daquilo que se transmite (Meirieu, 2002, p. 90).

Assim, o “momento pedagógico” ocorre quando a prática pedagógica precisa ser reconstruída diante da tensão anunciada entre o encontro da diferença em sala de aula, da igualdade no direito de aprender e da exigência de algo que precisa ser ensinado, em que todos esses elementos precisam ser respeitados e nenhum pode ser descartado. Nesse contexto, “[...] a pedagogia constitui-se, então, como atividade em tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria”, como destaca Meirieu (2002, p. 125). Por isso, Santos (2007) fala sobre o quanto é necessário criar diálogos entre os saberes e as experiências, atribuindo sentido, importância e estratégias para que o ensino seja produtivo para as partes envolvidas e que compartilham dessa esfera do aprender-ensinar.

Assumir essa postura como profissional representa admitir o compromisso com a Educação para além dos muros da escola, ou seja, assumir uma formação capaz de forjar alunos pensantes, críticos e emancipados. Para isso, é preciso apostar na “educabilidade” dos alunos, compor condições para se vivenciar “momentos pedagógicos” e buscar pela aprendizagem de um outro diferente de nós, a ponto de transformar concepções e práticas já postas, mas que não mais atendem à realidade encontrada em sala de aula.

O saber não deve ser imposto e visto como apenas uma condição para passar de ano, aprovar no vestibular, obter um trabalho, entre outras. É necessário o despertar para o aprender, caso contrário a tensão entre ensinar e aprender só aumenta. É na relação com o outro no cotidiano da escola que se constitui o saber. Nesse contexto, o aluno deve entender que não sabe tudo, que há uma infinidade de saberes e que tem o direito de aprender o que não sabe, traduzindo um conhecimento no outro, como diria Santos (2010).

Na ação docente, frente ao contexto da inclusão, é necessário diferenciar sem excluir e proporcionar a troca de saberes que respeitem os tempos e as realidades de cada aluno. Compreendemos que a educação ocorre numa constituição múltipla de trocas em que “[...] cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos [...] [considerando no processo que] o lado a lado é sempre melhor que o face a face” (Meirieu, 2002, p. 31), pois assim são reveladas as possibilidades de cada um, sendo traduzidas em reflexões e ações.

Essa interação e proximidade entre estudante e professor promove a revelação das possibilidades de cada indivíduo, estimulando reflexões e ações coletivas. Com esse tipo de abordagem, Meirieu acredita que não apenas são valorizadas as particularidades de cada estudante, mas também se cria um espaço em que a diversidade se torna um recurso pedagógico enriquecedor, favorecendo aprendizagens significativas e colaborativas que podem afetar todos os demais estudantes presentes nesse contexto.

Ao reconhecer as diferentes formas de aprender, os educadores podem criar estratégias que atendam às necessidades individuais ao mesmo tempo que promovam objetivos comuns. Esse equilíbrio entre inclusão e diferença é essencial para formar um ambiente educacional em que todos os alunos se sintam valorizados e engajados, com o desenvolvimento pleno de seu potencial.

Para tanto, apostamos em ações escolares capazes de afetar os processos de ensino-aprendizagem e de compor movimentos políticos que levem em conta as subjetividades e as possibilidades de cada aluno e não suas limitações e deficiências. Apostamos em ações cujos focos sejam as potencialidades e as capacidades dos sujeitos que habitam as escolas, demandando que uma pedagogia diferenciada seja ponto de debates dos projetos políticos-pedagógicos e um dos eixos da formação continuada dos professores.

Defendemos que a pedagogia diferenciada é um dos gestores e tema de debate, reflexão e incentivo nos ambientes escolares, tornando-se prioridade na composição dos projetos político-pedagógicos, assim como um eixo fundamental na formação continuada dos professores. Ao se aproximar do estudante e se colocar à disposição para o seu aprendizado de fato, o professor consegue encontrar o foco nas potencialidades dos estudantes e, assim, desenvolver práticas que respeitem a diversidade e promovam aprendizagens significativas, sem excluir ou segregar, além de proporcionar conhecimentos diversos para toda a sala de aula.

Os processos de formação de professores visando à inclusão de surdos nas escolas comuns se colocam como ações importantes para os docentes desenvolverem certa “obstinação didática” (Meirieu, 2002). Mediante o incansável movimento de ensinar e aprender, haverá constante necessidade de se planejar, (re)organizar, pesquisar o que o professor levará para a sala de aula, bem como incremento de estratégias, recursos e mediações. Haverá, portanto, intenso e contínuo comprometimento do professor em promover o aprendizado

de seus estudantes, implicando a ideia de dedicação, fascinada em encontrar maneiras eficazes de ensinar, desenvolvendo abordagens para atender às necessidades específicas de cada estudante de forma criativa e inovadora.

Assim, encontramos o compromisso educacional do professor que reconhece as necessidades de cada um de seus estudantes e busca meios de elaborar seu planejamento para que todos encontrem condições de aprendizagem. Esse professor alia a teoria e a prática em prol do aprendizado coletivo, considerando que todos são capazes de aprender, embora também tenham características individuais. Por isso, a formação continuada se coloca como uma das bases das políticas de inclusão escolar de estudantes surdos e um pressuposto da gestão escolar, para buscar sempre a reorganização e o alinhamento das pautas escolares com uma educação de qualidade para todos em suas diferenças.

Considerações finais

A gestão escolar realiza um papel essencial na criação de um ambiente inclusivo para a escolarização de estudantes surdos. Isso exige planejamento cuidadoso, capacitação dos profissionais e políticas educacionais que assegurem a oferta de uma educação equitativa. Nesse sentido, é importante uma perspectiva de gestão escolar que se fundamente em princípios de igualdade e justiça, garantindo aos estudantes, independentemente de suas necessidades, acesso a um ensino de equidade. Os gestores educacionais podem implementar práticas que incentivem a formação e a cultura escolar inclusiva. Isso requer planejamento pedagógico ajustado, bem como criação de currículos e recursos que atendam às necessidades dos estudantes surdos.

Para o alcance dessa prerrogativa, torna-se essencial a capacitação contínua dos professores e dos outros profissionais escolares. Eles precisam conhecer a Libras e sua materialização nos processos de ensino-aprendizagem, pautada em elementos legais. É relevante que as instituições de ensino assegurem a acessibilidade aos conhecimentos, o que remete à contratação de profissionais especializados, como os intérpretes educacionais, além do incentivo à formação continuada. É importante que todos os membros da comunidade escolar, incluindo estudantes, docentes, pais e colaboradores, coloquem-se abertos para compreender a realidade dos estudantes surdos e garantir sua permanência na escola, além da aprendizagem com qualidade socialmente referenciada.

A escola é um local de partilha de vivências, sendo crucial a interação entre estudantes surdos e ouvintes para a formação de uma sociedade inclusiva. Ao adotar essa postura ativa, a gestão escolar pode contribuir para a transformação de desafios em oportunidades, assegurando o acesso à Educação com qualidade para o alunado e momentos de formação para os professores adensarem seus saberes-fazer sobre as questões discutidas neste texto.

A interação entre estudantes surdos e ouvintes enriquece a vivência escolar e contribui para uma sociedade mais inclusiva. Ao adotar uma postura proativa, a gestão escolar pode transformar desafios em oportunidades, permitindo trocas de saberes e experiências que saem dos muros da escola, a fim de assegurar não apenas acesso à educação de qualidade, mas também momentos de aprendizados significativos, reflexões e oportunidades de formação para todos os educadores, ampliando seus saberes e inovando suas práticas.

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: 10 abr. 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 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

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 abr. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de. O que nos Impulsiona a Pensar a Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica como Possibilidade de Instituição de Práticas mais Inclusivas? *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. São Carlos: UFSCAR, 2008. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/20009.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2024.

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

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

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/>. Acesso em: 1 ago. 2024

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Capítulo 3

O lugar da Sala de Recurso Multifuncional na escola: o olhar dos professores do Atendimento Educacional Especializado

Andressa Caetano Mafezoni¹

Joziane Jaske Buss²

Ricardo Tavares de Medeiros³

Andrea Vargiu⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.3

-
- 1 Doutora em Educação. Professora do Centro de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/UFES). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>. E-mail: addressamafezoni@yahoo.com.br.
 - 2 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFES. Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vínculo estatutário na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá/ES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5561501432069166>. E-mail: jozijaske@gmail.com.
 - 3 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFES. Professor do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6770544497944958>. E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com.
 - 4 Doutor em Sociologia e Metodologia de Pesquisa Social. Professor do Departamento de Ciências Humanas e Sociais da Università degli Studi di Sassari/Sardegna/Itália. Diretor do Laboratório Foist de Políticas Sociais e Processos de Formação. Currículo: <https://www.researchgate.net/profile/Andrea-Vargiu-2>. E-mail: avargiu@uniss.it.

A Constituição Federal de 1988 representa um avanço significativo na promoção dos direitos dos cidadãos brasileiros, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva. Em seu artigo 205, a Carta Magna estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”; no artigo 206, inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em seguida, no artigo 208, inciso III, postula que o Estado deve garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, cap. III, art. 205-208).

De acordo com Melo e Mafezoni (2021), no artigo 205 da Constituição Federal, podemos encontrar quatro pilares. O primeiro refere-se à educação como um direito de todas as pessoas; o segundo é a educação como um dever do Estado; o terceiro é a educação como dever da família; e o quarto, a educação proporcionada e estimulada pela sociedade. De acordo com os autores, esses fundamentos embasam a ideia de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo a educação direito de todos, ou seja, uma educação inclusiva para aqueles historicamente excluídos do processo educacional, especificamente os estudantes da modalidade Educação Especial na escola comum.

Nessa direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) endossa a importância da educação inclusiva ao estabelecer que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em todos os níveis. Dessa feita, a escola é um espaço que deve acolher as diferenças e a diversidade, permitindo que cada estudante tenha acesso ao currículo e, conseqüentemente, ao aprendizado e desenvolvimento, configurando-se o Atendimento Educacional Especializado como um dispositivo importante para constituir o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Nesse movimento de educação inclusiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, nº 2/2001, instituíram orientações para a educação — naquele momento, para alunos com necessidades educacionais especiais — em todas as suas etapas, níveis e modalidades. A Portaria Normativa nº 13/2007 instituiu a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reafirma que as atividades desenvolvidas no âmbito do atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado e afirma o compromisso e o dever do Estado com a educação das pessoas público da Educação Especial, reafirmando o compromisso com a política de inclusão e garantindo a criação e o funcionamento dessas salas.

Assim, a articulação entre a legislação, o atendimento educacional especializado e as salas de recursos multifuncionais reflete o compromisso do Brasil de construir uma sociedade mais justa e igualitária na qual todos os estudantes têm o direito de aprender e se desenvolver, independentemente de suas especificidades. Nesse contexto, as salas de recursos emergem como estratégia essencial para a escolarização de estudantes público da Educação Especial, sendo parte integrante das escolas, e devem ser vistas como elemento indispensável de colaboração com as salas de aulas comuns, ou seja, não devem funcionar de forma isolada, mas em conjunto com o restante da instituição, compartilhando as responsabilidades pedagógicas.

Nessa perspectiva, os dados aqui discutidos fazem parte de um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido em um município da Região Metropolitana da Grande Vitória pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA/UFES/CNPq). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o parecer nº 6.594.815, e pela Secretaria de Educação do município em tela.

Nessa perspectiva, o objetivo, neste texto, é problematizar o lugar da sala de recursos multifuncionais pela via do olhar dos professores de Educação Especial que trabalham com os estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Para tal, seguimos os pressupostos da pesquisa qualitativa do tipo exploratória, conforme discutida por Moreira e Caleffe (2008). Valemo-nos de entrevista semiestruturada, composta por 7 perguntas. Foram realizadas 66 entrevistas com professores do atendimento educacional especializado. Elas foram gravadas e transcritas e a divulgação foi autorizada por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Para este texto, utilizamos quatro questões do total das entrevistas.

Os achados foram analisados à luz da literatura científica contemporânea envolvendo quatro questões: a) o sentido atribuído pela escola à sala de recursos multifuncionais; b) sua articulação com a classe comum, com a coordenação pedagógica e com as famílias; c) desafios que atravessam as intervenções nesse espaço; d) importância da formação continuada para o trabalho complementar e suplementar articulado às práticas pedagógicas. Para a condução das discussões, trazemos, nas seções a seguir, a introdução, a contextualização do atendimento educacional especializado, os resultados e análises. E, logo após, as considerações finais e as referências.

A Sala de Recurso Multifuncional e o Atendimento Educacional Especializado

A formação continuada dos profissionais e o suporte institucional adequado são fundamentais para que as salas de recursos multifuncionais cumpram seu papel de promover uma educação inclusiva, na medida em que refletem esforço contínuo de conciliar as necessidades individuais dos alunos com deficiência com os princípios de equidade e inclusão universal, criando um ambiente escolar que valoriza a diversidade e promove o desenvolvimento de todos em condições de igualdade.

Segundo Silveira *et al.* (2019), a criação das salas de recursos multifuncionais, nas escolas públicas, visou responder a uma necessidade histórica da educação no Brasil. O objetivo central foi garantir condições de acesso, participação e aprendizagem para os estudantes que são público da Educação Especial no ensino regular, oferecendo-lhes o atendimento educacional especializado que complementa, mas não substitui, a escolarização regular. Essas salas não são apenas espaços físicos equipados com materiais pedagógicos específicos, mas também um meio de eliminar as barreiras que dificultam a participação plena dos alunos com deficiência, tanto no ambiente escolar quanto social. Nesse sentido, não depende apenas dos recursos materiais oferecidos, mas de uma articulação ampla entre a equipe escolar, a formação continuada dos professores e o envolvimento da comunidade escolar.

O papel do professor de Educação Especial é central nesse processo, visto que é o responsável por realizar o atendimento educacional especializado e colaborar com os docentes das salas de aula regulares, construindo e reinventando práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Esse profissional

atua avaliando as necessidades dos alunos, desenvolvendo planos individualizados e mediando o uso de tecnologias assistivas, tudo com o objetivo de aumentar a autonomia e a participação ativa dos estudantes nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Nesse contexto, as salas de recursos multifuncionais emergiram como um “dispositivo pedagógico prioritário” (Baptista, 2011) na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, embora as legislações evidenciem sua importância, revelam-se desafios de sua implementação em diversas redes de ensino. Um desses desafios é o esquecimento ou desvalorização dessas salas, o que pode ser compreendido como parte de um descompasso mais amplo entre as políticas educacionais prescritas e a realidade enfrentada nas escolas.

O professor que atua nesse espaço, frequentemente, encontra desafios para a implementação das normas e demais atividades. Os problemas não decorrem apenas da falta de recursos materiais ou estruturais, mas também das demandas emocionais e intelectuais exigidas no trabalho com alunos que apresentam deficiência. Muitas vezes, o sentimento de insucesso reflete o embate entre o que a legislação prevê e o apoio insuficiente para lidar com as particularidades do contexto escolar.

Nesse sentido, o trabalho docente, nessas salas, não pode ser reduzido à mera aplicação de técnicas pedagógicas. Como aponta Sawaia (2014), é imprescindível uma mobilização subjetiva por parte do educador que envolve não apenas a conformidade com as normativas, mas também reflexão contínua sobre o impacto de suas práticas. Esse processo ultrapassa a execução de regras e normas, inserindo o educador em um espaço de confronto com questões mais profundas, como o tensionamento entre inclusão e exclusão, como observado por Pasian, Mendes e Cia (2017).

O papel das salas de recursos multifuncionais é fundamental para promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência, complementando o ensino regular (Fávero; Pantoja; Mantoan, 2007). No entanto, a sobrecarga sobre o professor e a falta de suporte adequado para essas salas podem contribuir para um ciclo de frustração e descontinuidade nas ações pedagógicas. Assim, torna-se necessário repensar as ações, políticas públicas e as condições oferecidas para o seu pleno funcionamento, a fim de garantir maior coerência entre o que se espera e o que realmente pode ser realizado no dia a dia escolar.

Essa necessidade de reflexão instiga um princípio essencial nas discussões sobre a educação inclusiva: a valorização das diferenças individuais, compreendidas como parte constitutiva da condição humana (Vigotski, 1998; Abreu, 2021). O esquecimento dessas salas é, portanto, um sintoma de falha estrutural no sistema educacional que ainda enfrenta dificuldades para implementar uma educação inclusiva de forma sustentável. O trabalho desenvolvido nessas salas, assim, demanda postura crítica e reflexiva não só por parte dos professores, mas também de toda a comunidade escolar, a fim de superar as lacunas entre teoria e prática.

Nessa perspectiva, Pletsch e Damasceno (2011) fazem uma análise crítica sobre o papel das salas de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado, defendendo que essas salas precisam estar profundamente integradas à cultura escolar e ao Projeto Político-Pedagógico da escola, além de contarem com profissionais qualificados. Para os autores, não devem ser vistas como espaços isolados ou responsáveis exclusivos pelo percurso educacional dos alunos com deficiência, mas como lugares de interlocução sobre o processo de aprendizagem e as metodologias adotadas em sala de aula, promovendo diálogo constante entre os profissionais do atendimento educacional especializado e os professores do ensino regular.

Portanto, a responsabilidade pela inclusão escolar não deve ser atribuída apenas aos profissionais dessas salas, mas deve, sim, ser compartilhada por todos os envolvidos no processo educacional. Essa abordagem enfatiza que a inclusão é um esforço coletivo no qual as salas de recursos multifuncionais atuam como espaços de articulação fundamentais que contribuem para uma educação inclusiva. Dessa forma, é essencial que essas salas integrem práticas e conhecimentos de maneira ampla e coordenada, atendendo efetivamente às necessidades dos estudantes com deficiência ao promover um ambiente escolar em que todos possam aprender e se desenvolver de maneira equitativa.

Discussão dos dados

Trazemos, nesta seção, quatro questões que, na percepção dos professores envolvidos na pesquisa, implicam as ações desenvolvidas com os estudantes que apresentam deficiência intelectual e transtorno do espectro autista no espaço-tempo mencionado. São elas: a) sentido atribuído pela escola em relação à sala de recursos multifuncionais; b) sua articulação com a classe comum,

com a coordenação pedagógica e com as famílias; c) desafios que atravessam as intervenções nesse espaço; d) importância da formação continuada para o trabalho complementar articulado às práticas pedagógicas.

A primeira questão versa sobre o sentido atribuído pela escola em relação à sala de recursos multifuncionais. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esse espaço-tempo se responsabiliza pela oferta do atendimento educacional especializado no contraturno da matrícula do estudante, assumindo um caráter complementar e/ou suplementar ao currículo mediado na classe comum, portanto não se configura como reforço ou repetição do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de sala de aula. Sobre a temática, dizem que:

Olha, vejo que a sala de recursos multifuncionais é muito importante para a comunidade escolar. Embora muitos profissionais não conheçam o trabalho que realizamos, percebo que o Núcleo de Educação Especial é presente quanto ao que acontece em relação às matrículas dos alunos. Temos formações sobre como devemos trabalhar. Muitos colegas enxergam a sala de recurso como atividades de reforço, e poucos alunos têm frequentado ultimamente. Muitos que chegam vêm com muitas dificuldades na leitura e escrita (Professora de Educação Especial A).

Na minha escola, apresentamos a sala de recursos para todos os professores, porque, assim, eles passam a conhecer como é nosso trabalho e quem são os alunos que podem frequentar. Fizemos um trabalho para que os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais apresentassem na Semana da Matemática. Então, assim, eu acho que eles veem que a sala de recursos também é um lugar de estudos onde os alunos também aprendem. Vejo que isso ajudou os professores a enxergarem melhor esse espaço (Professora de Educação Especial B).

Na minha escola, a sala é bem-vista, porque atuo nos dois turnos. Isso acaba facilitando o nosso trabalho. Os professores já sabem como trabalhar, como desenvolvo as atividades. Eu peço opinião a eles também. Alguns buscam informações e até materiais para trabalharem em sala de aula com os alunos especiais (Professora de Educação Especial C).

Os pais gostam da sala de recursos, sabem que o trabalho ajuda muito os filhos deles. Os professores da escola também gostam, porque os alunos chegam sem saber ler e escrever, e, na sala, eu consigo alfabetizá-los. Eu trabalho com alunos com autismo e deficiência intelectual. Quando converso com os professores dos dois turnos, eles pedem ajuda. Eu explico como faço na sala de recursos com os alunos. Muitos não sabem como trabalhar com esses meninos (Professora de Educação Especial D).

Como podemos verificar, os professores do atendimento educacional especializado sinalizam que há aqueles professores do ensino comum que reconhecem a importância do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos multifuncionais. Essa assertiva nos permite entender que esse espaço-tempo se coloca como apoio para os estudantes e para os professores do ensino comum que buscam por orientações e estratégias sobre como envolver os estudantes com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista no trabalho pedagógico com os demais alunos. Além disso, existem momentos de formação e reflexão realizados pela equipe do Núcleo de Educação Especial e extensivos aos docentes regulares.

Cabe destacar os esforços dos professores de apresentar a sala de recursos multifuncionais para os demais docentes da escola e o trabalho nela desenvolvido, assim como a realização de trabalhos específicos para que os estudantes estejam envolvidos em projetos da escola, como mencionou uma entrevistada: “Fizemos um trabalho para que os alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais apresentassem na Semana da Matemática” (Professora de Educação Especial B).

Verifica-se, ainda, o quanto o trabalho da sala de recursos multifuncionais possibilita pensar em alternativas de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em outros espaços, pois muitos desses professores, ao verificarem as contribuições que os jogos trazem para a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes, recorrem a esses recursos para a mediação do trabalho pedagógico na classe regular. Nesse sentido, Medeiros (2023) sinaliza que “[...] desenvolver processos de colaboração no contexto escolar, com o apoio de professores de Educação Especial aos professores do ensino comum em sala de aula, pode ser uma aposta que venha ultrapassar as paredes da sala de recursos multifuncionais” (Medeiros, 2003, p. 52).

As questões mencionadas nos aproximam das teorizações de Vigotski (2019), quando ele defende que a apropriação do conhecimento se realiza pelos processos de mediação, ação importante de ser desenvolvida na intrínseca relação entre a classe comum e a sala de recursos multifuncionais. Essa linha de pensamento é corroborada por Meirieu (2005), que nos ajuda a entender que essa articulação fortalece a obstinação didática entre os professores para a busca de estratégias capazes de tornar o conhecimento acessível a estudantes com trajetórias diversificadas de escolarização.

Além da necessidade de compreender como a escola significa a sala de recursos multifuncionais, buscamos analisar a articulação do ambiente mencionado com a classe comum, a coordenação pedagógica e as famílias — segunda questão trazida nesta análise. Essa interação é relevante, tendo em vista que a cooperação entre esses segmentos fortalece a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes na intrínseca relação com o atendimento às especificidades de aprendizagem, reflexão que nos leva a pensar conforme Meirieu (2002) diz:

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua integridade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições... até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (Meirieu, 2002, p. 83).

Vejamos o que os professores entrevistados sinalizam sobre a categoria anunciada:

É um trabalho solitário, não temos muito apoio dos pedagogos nem dos professores do ensino comum. As famílias não se preocupam com as questões pedagógicas, digo no processo de ensino da criança. Isso nos deixa bastante sozinhas com o desenvolvimento nas atividades com os alunos, tanto por parte da escola como da família também (Professor de Educação Especial G).

Sobre essa questão, é bem complexo, porque não temos tempo para o planejamento com os professores de área, e a pedagoga da escola, quando passa na sala de

recursos, quase não tem tempo para planejar. Agora a situação complica em relação à família. Eu estou desde o início do ano tentando falar com duas famílias e não consigo. Já marquei reuniões para conversarmos, e eles não aparecem. Isso deixa nosso trabalho com os alunos sem apoio de quem deveria acompanhar o próprio filho (Professora de Educação Especial F).

Trabalho os dois horários na sala de recursos. Isso facilita o processo de comunicação com os professores dos dois turnos, então consigo buscar informações, trocas e apresento devolutivas sobre como os alunos estão avançando. Mas confesso que a questão do apoio das famílias tem sido algo que tem falhado bastante. Os responsáveis dão mais atenção para as disciplinas em sala de aula. Já na sala de recursos, percebo que eles veem como um reforço escolar e não nos procuram para saber como os seus filhos estão aprendendo aqui (Professora de Educação Especial E).

Não tenho apoio da pedagoga nas atividades com os estudantes. Às vezes, a professora de Educação Especial troca ideias, atividades comigo. Busco conversar com os professores dos anos iniciais sobre como os alunos têm aprendido com as atividades na sala de recursos comigo. Quanto à família, algumas não são presentes, na verdade a maioria, mas tenho uma boa relação com todas elas. O trabalho na sala de recursos é desafiador porque preciso de muitas dinâmicas para desenvolver as atividades, e isso faço sozinha (Professora de Educação Especial A).

Quando analisamos os processos de escolarização de estudantes com DI e TEA, precisamos considerar que esses sujeitos têm o direito de acessar a cultura, conforme ensina Vigotski (2019). Diante disso, precisamos articular ações para o envolvimento desses sujeitos no currículo da turma em que estão matriculados, necessitando explorar metodologias, recursos e estratégias diversificadas, porque são alunos que trazem percursos que requerem uma atenção diferenciada por parte dos professores. Para Vigotski (2019), quantas perspectivas o docente “[...] 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).

Essa articulação permite que os estudantes com deficiência recebam apoio específico, de modo que os professores da sala de recursos multifuncionais colaborem com os docentes da classe comum, desenvolvendo estratégias personalizadas que atendam às diversas demandas dos alunos. Segundo Mafezoni *et al.* (2024, p. 6), “[...] as redes de apoio se colocam necessárias, pois a aprendizagem se dá entre pares e permeada por processo de mediação”. Essa cooperação não só enriquece o processo de ensino e aprendizagem, mas também promove um clima de respeito e valorização da diversidade.

Além disso, a interação entre a sala de recursos multifuncionais e a classe comum favorece a construção de um espaço educacional mais acolhedor e participativo. Para Meirieu (2005), a escola é um espaço que se preocupa com formação de seus estudantes, podendo a sala de recursos multifuncionais colaborar para que essa instituição se organize para o fortalecimento do acesso, permanência e aprendizagem daqueles que requerem atenção por parte da Educação Especial.

Oliveira e Mafezoni (2024) nos permitem entender que os professores, ao planejarem e mediarem atividades conjuntas, possibilitam que os alunos aprendam a trabalhar em equipe e a respeitar as diferenças. Ademais, as autoras chamam a atenção para “[...] o quanto é importante que o docente esteja atento para o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes para que possa planejar aulas que atendam às necessidades e potencialidades de seus alunos” (Oliveira; Mafezoni, 2024, p. 92).

Essa sinergia não apenas beneficia os alunos apoiados pela Educação Especial, mas também enriquece a experiência de todos os estudantes, promovendo um ambiente em que cada um pode aprender de maneira significativa. Desse modo, a articulação entre esses espaços é, portanto, um pilar crucial para a inclusão escolar.

Para o alcance dessa linha de pensamento, é importante a articulação entre a sala de recursos multifuncionais e o pedagogo da escola. Segundo Meirieu (2002), esse profissional desempenha papel crucial na articulação entre os diferentes profissionais da unidade de ensino, porque facilita a comunicação e o planejamento conjunto das atividades. Ao fomentar a colaboração entre os professores de Educação Especial e os do ensino comum, o pedagogo pode identificar as necessidades específicas de cada aluno e propor estratégias de intervenção que favoreçam o desenvolvimento desses educandos, conforme também nos permite refletir Vigotski (2019).

Outrossim, a colaboração entre os profissionais mencionados contribui para o fomento da formação continuada na escola, tendo em vista promover a troca de conhecimentos e de práticas pedagógicas. Estudos produzidos por Buss (2021), Medeiros (2023), Mafezoni *et al.* (2024) e Oliveira e Mafezoni (2024) apostam na atuação dos professores de Educação Especial e pedagogo quando medeiam orientações sobre o trabalho do professor que atua na sala de recursos multifuncionais com os demais docentes, bem como o uso de recursos didáticos e tecnologias assistivas. Essas ações promovem processos de reflexão-ação sobre como lidar com a diversidade presente na sala de aula. Além disso, estimulam a importância sobre a inclusão e a valorização das diferenças, criando um espaço educacional comprometido com as trajetórias dos estudantes com DI e TEA.

Cabe destacar que pensar nas articulações dos professores de Educação Especial com as famílias é fundamental para criar um ambiente de apoio e colaboração na educação inclusiva. Quando esses docentes se envolvem ativamente com os familiares, é possível entender melhor as necessidades e os contextos de cada aluno, o que contribui para o planejamento das intervenções pedagógicas. Reuniões, encontros e atividades de orientação permitem que os responsáveis pelos estudantes se sintam parte do processo educativo, promovendo um canal de comunicação acessível. Essa parceria fortalece o vínculo entre escola e família, essencial para o desenvolvimento integral do aluno.

É sabido que a colaboração entre a sala de recursos multifuncionais e as famílias ajuda a promover a continuidade do aprendizado fora do ambiente escolar. Os educadores podem compartilhar estratégias e recursos para que os responsáveis utilizem em casa, apoiando os processos de ensino e aprendizagem. Esse suporte familiar é fundamental, pois proporciona aos alunos um ambiente enriquecedor que valoriza suas conquistas e motiva seu progresso. A participação ativa dos responsáveis não apenas potencializa o desenvolvimento dos alunos, mas também reforça a importância da inclusão e do respeito às diferenças, criando uma rede de suporte que beneficia toda a comunidade escolar e fortalece o vínculo familiar.

Uma terceira questão problematizada pelos professores sobre o trabalho pedagógico realizado na sala de recursos multifuncionais versa sobre desafios que precisam ser enfrentados por políticas públicas para o fortalecimento das ações complementares e/ou suplementares desenvolvidas com os estudantes.

Os principais desafios citados pelos profissionais, quando realizam o atendimento educacional especializado, estão nas narrativas que seguem:

Os meus desafios... Bem, primeiro, tempo. Tempo com o aluno. Porque a demanda é exorbitante. E tem alunos com quem o trabalho teria que ser mais individualizado. E a gente, em função da demanda, acaba trabalhando em grupos. Esse tipo de trabalho acaba não ficando, pelo menos no meu contexto. Se houvesse mais profissionais, a gente poderia diluir o trabalho mais com qualidade para esse aluno. Ficaria muito mais fácil. A gente não ficaria angustiada de não estar fazendo o nosso melhor (Professora de Educação Especial C).

Acho que o principal desafio hoje é o TEA. Por quê? Porque acaba que, não sei se isso é uma coisa unânime, essas salas de recursos, elas foram todas pensadas, pelo menos eu tenho visto até hoje, para as dificuldades de aprendizagem, para o déficit intelectual. E aí você tem uma sala cheia de recursos, de aparatos visuais, táteis. Tem muito estímulo, tem muita coisa que beneficia o aluno com deficiência intelectual, o que tem dificuldade de aprendizagem. E a criança com autismo? Eu vejo a questão da iluminação... essa luz muito branca, isso já traz um desconforto. Então, o primeiro desafio, acredito que para mim, é esse. Essa mudança e essa quantidade grande de alunos, sendo que a maioria são autistas. Então, eles sendo maioria, agora eu tenho que pensar neles (Professor de Educação Especial B).

O AEE não é uma extensão de sala de aula. A gente trabalha as habilidades que a criança precisa para que, na sala de aula, seja melhor desenvolvida. Mas até a gente entrar nessa dinâmica, a gente demora. Um tempo que eu acho que é perdido. Eu acho que a gente deveria ter uma supervisão. Outro desafio é o vivido pelas famílias. Estar de manhã na escola, levar a criança à tarde ao AEE, tentar associar uma terapia. São momentos difíceis. E aí a gente tem que dar o nosso melhor para aquela criança naquele momento. Porque, senão, haverá tempo perdido para aquela família. Para mim, é uma dificuldade imensa! (Professor de Educação Especial D).

O maior desafio no meu entendimento é o número de estudantes que você tem para atendimento. No contratur-

no, você atende dois por vez? Às vezes, são mais de dois por vez. Como eu falei, depende da demanda. Esse ano, já tô precisando atender dois por vez. Às vezes, a gente atende também da UMEI. São da Educação Infantil. São pequenininhos, né? Isso dentro de uma escola que é dos maiores ... do primeiro ao quarto ano. Quase sempre, eu tenho que atender crianças que vêm da UMEI que ainda não falam. Aí, você tem que correr atrás! Tem que estar adaptando atividades, criando material para a criança, porque, muitas vezes, a SRM não tem (Professor de Educação Especial E).

Os professores trazem um conjunto de questões que atravessam as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais. De acordo com Medeiros e Mafezoni (2024), “[...] o trabalho com as práticas pedagógicas se realiza em função do compromisso social a ser assumido pela escola com a formação humana” (Medeiros; Mafezoni, 2024, p. 267).

Verificamos que os professores que atuam nesses espaços-tempos enfrentam situações complexas ao mediar as intervenções complementares com os estudantes que apresentam deficiência intelectual e transtorno do espectro autista.

Um dos desafios é a oferta de intervenções individualizadas, dado que cada aluno apresenta diferentes processos de apropriação dos conhecimentos e maneiras de aprender. Esse cenário exige que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas apropriadas a cada necessidade, o que pode ser complexo quando os recursos pedagógicos se mostram limitados. Nessa linha de raciocínio, Vigotski (2019) diz que escolas que se preocupam com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual nutrem a seguinte compreensão:

Não é o estudo pelo estudo, mas o estudo com o objetivo de encontrar as melhores formas de ações práticas, com o fim de solucionar a tarefa histórica de superar realmente o atraso intelectual, esse infortúnio social enorme, que é uma herança da estrutura de classes da sociedade. Essa tarefa subordina o estudo às necessidades práticas que se apresentam atualmente e requerem um enfoque positivo e diferenciado do estudo das crianças com atrasos mentais, isto é, um estudo do ponto de vista do que caracteriza essa criança no aspecto positivo

e ajuda a diferenciar a massa geral de crianças com atrasos mentais (Vigotski, 2019, p. 181).

Cabe destacar que os docentes apontam a falta de formação específica sobre autismo. Situação que se coloca como um elemento que desafia o trabalho do professor, conseqüentemente, o atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos multifuncionais. Eles avaliam que a organização nesse ambiente pode demandar a atuação de mais professores, principalmente quando se analisa o quantitativo de estudantes em processo de inclusão escolar e, ainda, o de crianças/estudantes com autismo. Avaliam, ainda, a importância do acompanhamento por parte da coordenação pedagógica, assim como da sistematização de a referida sala levar em conta as necessidades dos alunos mencionados, porque, como entende uma docente, a luminosidade atrapalha e os recursos pedagógicos são direcionados aos estudantes com deficiência intelectual e não com autismo.

Interessante destacar que uma das professoras se recorda dos desafios vividos pelos responsáveis pelos estudantes. Além das idas e vindas à escola no horário comum, é preciso encaminhar a criança/estudante ao atendimento educacional especializado, bem como a terapias ou outros tipos de intervenções.

As discussões trazidas nos fazem pensar que a inclusão dos alunos mencionados é atravessada por desafios a serem respondidos por políticas públicas educacionais inclusivas. Os professores, frequentemente, deparam-se com a necessidade de promover um ambiente que favoreça a interação de alunos com DI e TEA para que não venham a se sentir isolados e com dificuldades de estabelecer vínculos com os conhecimentos e com as relações entre pares. Para Meirieu (2005), é propriamente o direito de apropriação dos conhecimentos que possibilita o vínculo entre a pessoa e a sociedade. Essa reflexão aponta que o trabalho do professor de Educação Especial vai além de apoiar a apropriação dos conteúdos acadêmicos, indo ao encontro de outras necessidades como apoio emocional, o que exige tempo e dedicação.

Diante disso, é possível afirmar que a colaboração entre os profissionais da educação é essencial para avanços nos processos de escolarização de educandos que requerem apoio da Educação Especial. O trabalho solitário leva o professor a se sentir sobrecarregado ao tentar coordenar diferentes intervenções, resultando em abordagens fragmentadas. Essa falta de coesão pode criar frustração, logo é essencial que as salas de recursos multifuncionais funcionem como espaços

de colaboração onde as articulações ocorrem com vistas ao desenvolvimento integral dos alunos em suas singularidades.

Como última questão de análise, as participantes da pesquisa também trouxeram para o debate a importância dos investimentos da formação continuada dos professores para a articulação das ações realizadas na sala de recursos multifuncionais com o Projeto Político-Pedagógico das unidades de ensino, porque, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado deve fazer parte da proposta pedagógica da escola. Diante disso, sinalizaram as professoras:

Nas formações, nós temos contato com outros professores, com as palestras e com os formadores que tentam nos ajudar com as experiências próprias, teorias e metodologias que podem nos ajudar a lidar com desafios. A escola em que trabalho é situada num local de vulnerabilidade social muito grande. Então, os desafios são bem complicados. Temos muitas famílias que não têm uma estrutura adequada. Então, a gente tem que também ter formação para lidar com a família. Precisamos desse vínculo e dessa troca de conhecimentos e de experiências (Professor de Educação Especial B).

Olha, às vezes, na maior parte das vezes, elas não acrescentam muito, porque ficam batendo em documentos. Tem outras ocasiões em que o Núcleo de Educação Especial leva uma pessoa pra falar. É melhor! Por exemplo, o início desse ano, foi bom. Sabe por quê? Veio o pessoal da UFES. Então, falta isso, levar mais pessoas de fora e deixar as pessoas falarem para acrescentar realmente mais coisas para a gente (Professor de Educação Especial E).

Como eu citei, a formação do ano passado sobre deficiência intelectual foi muito boa, porque eles focaram muito no convívio da criança. Eles relataram o meio em que elas vivem e o que acontece com elas. Nos permitiram contar histórias sobre eles. Depois, pudemos falar sobre as atividades que estamos realizando com as crianças. Buscaram fazer esse elo mesmo! Então, assim, as formações têm ajudado bastante (Professor de Educação Especial F).

As formações, eu acho, contribuem muito, porque há uma troca de experiência. Então, ajudam muito a gente,

porque, às vezes, você está com um problema na escola que você não está conseguindo seguir à frente. Aí, você chega na formação, conversa com algum colega e ele olha e diz: Eu passei por essa situação! Eu trabalhei dessa forma! Então, isso auxilia muito a gente! A formação para o nosso trabalho é essencial! (Professor de Educação Especial G).

As políticas de formação continuada desempenham papel importante no aprimoramento do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais, pois proporcionam aos educadores o conhecimento e as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Ao participar desses momentos formativos, os professores têm a oportunidade de aprender novas metodologias, estratégias pedagógicas e abordagens inclusivas que podem ser direcionadas ao contexto específico de suas salas (Buss, 2021). Experiências formativas que articulam teoria e prática não apenas fortalecem as práticas pedagógicas, mas também enriquecem as experiências e as aprendizagens dos alunos, promovendo um ambiente educacional mais sensível às trajetórias de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, políticas de formação continuada fomentam a troca de experiências entre os educadores, permitindo que compartilhem desafios e avanços em suas práticas. Diante disso, Buss (2021) diz que os momentos de formação continuada devem proporcionar:

[...] a comunicação interativa e a vivência coletiva no âmbito escolar, colocando em cena, além dos professores regentes de sala comum, professores de áreas específicas, professores especializados em Educação Especial e profissionais da Educação dos setores pedagógico e administrativo (Buss, 2021, p. 22).

Essa troca não apenas cria uma rede de apoio entre os profissionais, mas também estimula a reflexão crítica sobre abordagens e metodologias. Ao se sentirem parte de uma comunidade de aprendizagem, os educadores podem implementar estratégias inovadoras e colaborativas, beneficiando diretamente os alunos com DI e TEA. Assim, as formações continuadas se tornam um pilar essencial para possibilitar a qualidade do ensino e a efetividade das intervenções nas salas de recursos multifuncionais.

Considerações finais

O texto aponta para a relevância da sala de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado como elementos essenciais na inclusão escolar. A interação entre os professores de Educação Especial e os docentes do ensino comum é um ponto positivo, permitindo a construção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, ainda há desafios relacionados à compreensão do papel dessas salas, que, por vezes, é vista como um espaço de reforço escolar em vez de um complemento ao trabalho da sala regular. A necessidade de formação continuada e troca de experiências entre os profissionais é crucial para o avanço da inclusão e para garantir que os alunos com deficiência tenham seu direito à educação assegurado de forma plena.

Evidencia-se a importância da cooperação entre professores de Educação Especial, professores do ensino comum e famílias para garantir uma educação inclusiva de qualidade. No entanto, os desafios relatados, como o isolamento dos professores de Educação Especial, a falta de planejamento colaborativo e o distanciamento das famílias, dificultam o desenvolvimento pleno dos alunos com DI e TEA. Além disso, fica compreensivo que o apoio mútuo entre professores, mediado por formações continuadas e diálogo constante, é essencial para que o currículo seja acessível de maneira a responder às necessidades de cada aluno. Quando essa rede de apoio se fortalece, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais significativo e inclusivo, promovendo um ambiente de valorização da diversidade.

Os depoimentos dos professores revelam a complexidade do atendimento educacional especializado nas SRM, destacando a sobrecarga e a necessidade de recursos adequados especialmente para o atendimento a alunos com DI e TEA. Nesse sentido, o fortalecimento de políticas públicas que proporcionem mais profissionais, melhor formação continuada e adequação dos ambientes pedagógicos é essencial para que as salas de recursos multifuncionais cumpram seu papel na escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

A inclusão de alunos com deficiência intelectual e TEA deve ser vista como uma oportunidade para repensar o papel da escola e dos professores na criação de um espaço verdadeiramente inclusivo onde o desenvolvimento integral dos alunos seja priorizado.

Assim, destacamos a relevância da formação continuada para os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, salientando sua contribuição

para a articulação das práticas pedagógicas com o Projeto Político-Pedagógico das escolas e para o aprimoramento das estratégias inclusivas. As experiências compartilhadas pelos professores mostram que, quando bem estruturadas e focadas na prática, as formações continuadas ajudam a lidar com os desafios diários da Educação Especial ao promoverem trocas de conhecimentos e de experiências, que beneficiam tanto os docentes quanto os alunos. No entanto, para que essas formações sejam realmente significativas, é fundamental que a colaboração entre os diferentes atores escolares seja incentivada, de modo que as salas de recursos multifuncionais se tornem espaços de articulação e construção coletiva de estratégias pedagógicas inclusivas.

Referências

- ABREU, Tiago. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Cãnone Editorial, 2021.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 17, p. 59-71, 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, Senado Federal, 1988.
- 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: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 out. 2023.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9935&Itemid=. Acesso em: 21 set. 2024.
- BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui 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: 21 set. 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: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato11111111/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 set. 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: 23 set. 2024.

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

FÁVERO, E. A.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. **Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007.

MAFEZONI, Andressa Caetano *et al.* Redes de apoio à escolarização de estudantes da educação especial em sistemas públicos do Espírito Santo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 01-18, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JXmY-wmGWQJcF54HRrjn4Sx/>. Acesso em: 03 set. 2024.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MAFEZONI, Andressa Caetano. A literatura acadêmica e as práticas pedagógicas: os estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. *In*: DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (orgs). **Educação especial e processos inclusivos**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. p. 265-290.

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

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

MELO, D. C. Ferrari de; MAFEZONI, A. Caetano. As famílias e a luta pelo direito de aprender dos estudantes da educação especial na escola comum. **Revista Educação Em Questão**, v. 59, n. 60, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v-59n60ID24072>. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24072>. Acesso em: 05 out. 2024.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 165, p. 964-981, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144242>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2023.

PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: Editora Edur, 2011.

SAWAIA, B. O sofrimento ético-político como uma categoria útil de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 99-120.

SILVEIRA, M. J. B.; JESUS PAIXÃO, L. V. de; TEIXEIRA, J. A. L.; PAIXÃO, N. E. da; SOARES, C. F.; ROCHA, K. L. F. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncional: Uma Revisão de Literatura no Período de 2008 a 2018. **Revista Psicologia & Saberes**, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 338-349, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/989>. Acesso em: 21 set. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas**: tomo cinco: fundamentos da defectologia. 1 ed. Cascavel: Edunioeste, 2019.

Capítulo 4

Despatologizar o diálogo saúde e educação: apontamentos para o debate sobre o papel da gestão escolar

Reginaldo Célio Sobrinho¹

Gildásio Macedo de Oliveira²

Leoneida Ladeira Rodrigues Macedo³

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.4

-
- 1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professor Associado do Departamento de “Educação política e Sociedade”. Bolsista Produtividade CNPQ 2020-2023. Diretor do Centro de Educação- UFES. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, linha de pesquisa “Educação Especial e processos inclusivos”. Líder do grupo de pesquisa CNPq - “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290558218053006>.
 - 2 Pós-doutor (UFES). Doutor em Educação (UFES). Especialista em educação profissional técnica integrada ao ensino médio – IFES. Especialista em tecnologias em educação - PUC-RJ. Graduado em licenciatura plena em matemática. Normal Superior. Licenciatura plena em Pedagogia. Bacharel em direito e advogado. Integrante do grupo de pesquisa CNPq “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. Professor e Pedagogo da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2081934494743848>.
 - 3 Mestra UFES. Pós-graduada em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) - IFF Instituto Federal Fluminense (2012) - Itaperuna-RJ. Graduada em Letras - Língua Portuguesa/Literatura - Fundação São José (2004) Itaperuna-RJ. Graduada em Pedagogia - Multivix (2013) Serra-ES. Membro do Conselho Municipal dos direitos da pessoa com deficiência de Cariacica – COMDPED. Professora efetiva de Educação Especial da rede municipal de educação de Cariacica-ES. Integrante da Coordenação de Educação Especial e técnica de referência da Equipe Multiprofissional na Secretaria Municipal de Educação de Cariacica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4167582574550539>.

Introdução

As reflexões abordadas neste capítulo derivam de uma palestra apresentada no I Seminário Estadual de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do Espírito Santo,⁴ em 2023, na mesa temática “A patologização da deficiência, o capacitismo e seus desdobramentos para a Educação Básica”. Dessa forma, o presente texto objetiva trazer reflexões sobre a produção de análises mais alargadas acerca da despatologização da relação educação e saúde, tomando o campo da Educação Especial como referência de nossas considerações e apontamentos. Essa direção nos ajuda a reiterar as finalidades educativas escolares, práticas de organização e gestão. Portanto, partimos do pressuposto de que “[...] não educamos e ensinamos nossos alunos apenas na sala de aula, também as formas de organização e gestão educam e ensinam” (Libâneo, 2023, p. 83).

As reflexões que desenvolvemos neste texto se organizam em quatro movimentos: no primeiro, apresentamos a base teórica conceitual; em seguida, rememoramos o objetivo da escola e a sua função social; no terceiro momento, abordamos as tensões para/no cumprimento de sua função social; e finalizamos com alguns apontamentos, a nosso ver, fundantes para avançarmos para *outro movimento*, que questiona a centralidade do especialismo e dos serviços de apoio especializados na solução para os problemas do “não aprender” na escola.

Em cada um desses movimentos, trazemos questões que subsidiam nossa expectativa sobre a inadiável necessidade de *despatologizar⁵ as práticas educativas escolares que se pautam ou se deixam pautar em diagnósticos clínicos*.

4 <https://youtube.com/playlist?list=PLw5WIIvYtBk95NydJeczGcdCdbkMKNyN&si=BU-F2O3Rv0PswycAU>. Nosso trabalho se baseia na defesa intransigente de princípios fundamentais: a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação, com a realização de concursos públicos para todos os cargos. Infelizmente, por razões desconhecidas, a palestra a qual originou este texto, apesar de gravada, não foi divulgada no canal da Secretaria de Educação. No entanto, aqui você terá acesso a uma versão mais completa e detalhada das ideias apresentadas. Boa leitura.

5 Entende-se a prática escolar praticada com foco na deficiência como resquícios do paradigma médico-clínico que (de)limita o sujeito ao seu diagnóstico. Despatologizar as práticas escolares significa atentar-se para tudo aquilo que obstrui a participação plena e efetiva do estudante em igualdade de condições com todos os demais, considerando suas particularidades frente às situações experienciadas.

Do Homo Clausus — “personalidade fechada”, isolado da sociedade — para a imagem do *Homines Aperti* — “personalidade aberta”, eu com outros em uma rede de interdependência

Firmados na compreensão de que não há oposição sociedade e indivíduo, mas que a sociedade é formada por indivíduos, sendo nós um ser entre os outros (Elias, 2005), descartamos ideias reificantes e estáticas e deslocamos nossa compreensão para o processo, para as estruturas interdependentes que formamos uns com os outros, pois nenhum entendimento é formado num vazio social. Portanto, sem pretensão da verdade ou de palavra final sobre o tema, assumimos uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento (Elias, 1994), que se encontra em constante processo de transformação.

Logo, a interdependência e poder são vistos como centrais para a articulação entre diferentes campos. Ao fim e ao cabo, geralmente quando estamos diante de campos de conhecimento muitas vezes antagônicos, por se considerarem fechados às suas especificidades, como a saúde e educação, por exemplo, remetemo-nos a problemas como estes:

[...] quem tem maior potencial de reter aquilo de que o outro necessita? Quem, por consequência, está mais ou menos dependente do outro? Quem, portanto, tem que se submeter ou adaptar mais às exigências do outro? Em termos mais gerais, quem tem uma proporção de poder mais elevado e pode, por conseguinte, orientar mais as atividades do outro grupo do que propriamente as suas, pode exercer mais pressão sobre eles do que ser pressionado? (Elias, 2005, p. 85-86).

Desde logo, do lugar teórico, político e ideológico de que falamos, cabe destacar nossa percepção de que discutir Educação Especial na perspectiva inclusiva implica considerar que inclusão escolar, especificamente de estudantes público da Educação Especial, não é, de maneira alguma, o ponto final de um processo. Ela é processo, é caminho. Compreendemos a inclusão escolar como experiência que se realiza nas inter-relações sociais — espaços de vínculos de dependências e de interdependências que geram modos de vida delineados por tensionamentos.

No complexo jogo social, marcado pelas tramas que tecem os diferentes modos de realização humana, discutir a Educação Especial na perspectiva inclusiva sugere considerar o “em construção” e, mais ainda, impõe-nos apostar

em desafios de mudança e de transformação. Isso nos demanda esquadriñar e/ou encaixotar menos, expandir e transbordar mais.

Esse é um desafio teórico e político nada desprezível para uma área de conhecimento fundada na especificação (e especialização) de saberes e de práticas. De fato, a modalidade da Educação Especial se diferencia pelo “especial”, ou mais exatamente pelo conhecimento específico (e especial) que elabora. De saída, ela é especial por justificar o “especialismo”, ou seja, a especialidade do particular.

Cabe bem repisar que o conhecimento não se dá num vácuo social. O conhecimento emerge nas inter-relações humanas e em processualidade (Elias, 1994). Assim, nosso modo de viver/experimentar essa especialização (especificação de saberes) em Educação Especial tem justificado o lugar do especial no processo educativo para uma condição de especial vivida por determinadas crianças, adolescentes, jovens ou adultos. Em outros termos, assumindo uma prática educativa especial, elaboramos, ao mesmo tempo, o indivíduo especial a quem endereçamos essas práticas educativas. Construimos o “saber especial” e o “sujeito especial” na prática educativa especial que elaboramos, nunca sendo uma a causa e a outra, um simples efeito da primeira. Por outro lado, são saberes e práticas, dimensões distintas e complementares de um mesmo processo de produção de conhecimento.

Da perspectiva teórica que assumimos (Elias, 1994, 2001, 2005), no processo de produção do conhecimento em meio às tensões que narram as inter-relações humanas, novos modos de ação se elaboram consolidando e/ou refutando perspectivas e concepções sobre escola, sobre educação, sobre aprendizagem, sobre o “especial da educação”, por exemplo. Nesse sentido, é que observamos um lugar específico da Educação Especial no nosso tempo. A Educação Especial se revela para nós como um campo aberto de conhecimentos e que, portanto, não porta a verdade final.

E, acrescentamos, para nós, trata-se de um *campo* em que diferentes (e até antagônicas) compreensões e modos de ação se apresentam ou são convocados. Não raro, pela elaboração que portam, entram em disputa, consolidando fazeres e saberes numa ou noutra perspectiva (divergentes ou antagônicas), mas, certamente, possibilitando o delineamento de novas abordagens que, inclusive, extrapolam o conhecimento que se vem produzindo. Nessa compreensão é que participamos do debate tenso e intenso sobre a necessidade e fundamental importância de “*despatologizar os diálogos entre saúde e a educação*”.

Evidenciando ainda mais nossa abordagem teórico-metodológica e, nela, o lugar político que ocupamos no debate sobre esse tema, posicionamo-nos desta maneira nos seguintes termos: refutamos a possibilidade de “trazer novos especialistas (inclusive de outras áreas do conhecimento) para a escola”, no bojo de projetos e de programas governamentais que, ao fim e ao cabo, desqualificam o trabalho dos/as profissionais da educação, tomando o especialismo como resposta final para “os problemas de ensinar e de aprender na escola”. Em associação, destacamos que o processo de produção e de apropriação do conhecimento “[...] não se deve à experiência pessoal de um indivíduo, mas às experiências coletivas de um grupo como um todo ao longo de muitas gerações” (Elias, 1994, p. 10).

Nessa direção, dedicamo-nos a refletir sobre as condições de possibilidades para realização de uma escola para todos/as como modo de evidenciar nossa perspectiva de que a escola se constitui espaço e tempo de atuação dos *profissionais da educação*.⁶ São eles/as que têm o saber pedagógico como cerne de sua formação e prática profissional. Afinal, embora não exclusivamente, a escola é um espaço de realização e de produção do saber pedagógico.

Não por acaso, o debate sobre a possibilidade de atuação de profissionais de outros campos de conhecimento no contexto escolar⁷ tem demandado das universidades um exercício sistemático de compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento humano e social. Particularmente, o debate em tela tem exigido dos/as pesquisadores/as uma abordagem cada vez mais consistente e aprofundada sobre o desafios de ensinar e aprender na escola em um contexto ainda marcado por modestas mudanças no quadro das desigualdades sociais.

6 Aqui entendidos como profissionais com licenciaturas na área da educação, que estão no exercício da docência ou dão suporte pedagógico direto: direção ou administração escolar, pedagogos, supervisores escolares e coordenação pedagógica. Demarcamos esse grupo, mas não deixamos de reconhecer a importância dos trabalhadores em educação não-docentes que auxiliam no cotidiano escolar (como os demais funcionários da escola).

7 A Lei n. 13.935 de 11 de dezembro de 2019 dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. Todavia, é clara quando diz que o trabalho desses profissionais deve ficar adstrito ao “projeto político-pedagógico das redes públicas de Educação Básica e dos seus estabelecimentos de ensino” (Brasil, 2019, art, 1, § 2). Ou seja, atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação nas questões psíquicas e sociais que emergem no ambiente escolar.

A escola e sua função social

Movendo-nos na direção de sistematizar reflexões sobre *a necessidade de despatologizar os diálogos entre saúde e educação*, partimos da (re)afirmação da função social da escola. Nessa tarefa, não é demais retomar a elaboração de Saviani (2008) indicando que a escola tem como função (e importância), garantir a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, dotando a população dos instrumentos básicos e tão necessários à participação na vida em sociedade. O autor evidencia reiteradamente que o objetivo da escola é promover o desenvolvimento humano, ou seja, “[...] torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, 2008, p. 52).

Portanto, advogamos que:

A finalidade mais importante das escolas é a formação humana dos alunos por meio da conquista do conhecimento produzido pela humanidade e do desenvolvimento de capacidades humanas, começando pela capacidade de pensar. Elas cumprem sua finalidade por meio de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural e diretamente entrelaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. Nessa escola, as práticas de organização e gestão e a organização do ensino devem estar voltadas para a formação e o desenvolvimento dos alunos, objetivando contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades humanas (Libâneo, 2023, p. 87-88).

Não por acaso, um sem-número de pessoas e de grupos sociais defendem a ampliação do acesso à escola e, ao mesmo tempo, a extensão da escolaridade. Ou seja, o ato educativo escolar se tornou parte importante da vida em nossas sociedades recentes. Esperamos o crescimento do número de escolas, da quantidade de pessoas nas escolas e um tempo maior de escolarização. Todavia, numa perspectiva oposta à orientação neoliberal, que prioriza um ensino utilitarista e aligeirado, com currículo voltado para metas de competências mensuráveis cujos resultados servirão apenas para regulação do trabalho dos professores. Características marcantes da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Libâneo, 2023).

De fato, a educação escolar tem se revelado como um direito fundador da cidadania, portanto base para a democracia e para a justiça social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabelece o direito à educação como dever do estado, que deve assegurar Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, em “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (Brasil, 1996, art. 2, inciso I).

No fluxo das lutas (e resistências) sociais, a escola de ensino comum vem sendo compreendida como o *locus* de realização dos processos educativos das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação [público da modalidade da Educação Especial] (Christofari; Freitas; Baptista, 2015; Padilha, 2018; Baptista, 2019).

Como desdobramento importante, o fortalecimento das políticas de Educação Especial com foco na melhoria das condições de oferta escolar vem se constituindo como objeto de estudo e de debate no campo das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

Em nossos estudos (Célio Sobrinho; Pantaleão; Carvalho, 2018; Godoy; Juarez; Célio Sobrinho, 2018; Célio Sobrinho; Pantaleão; Jesus, 2016; Célio Sobrinho; Pantaleão; Correa, 2018; Kautsky, 2021; Oliveira, 2021), focalizamos questões que tensionam melhorias na oferta escolar e observamos que o trabalho das equipes de gestão escolar tem implicações na garantia do direito à escolarização, repercutindo diretamente nas condições do “ser professor” em classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes público da modalidade da Educação Especial.

Godoy, Celio Sobrinho e Juarez (2018) consideram que os desafios vividos pelas equipes de gestão escolar, marcadas pelas diferentes concepções de gestão e de gestão democrática, bem como pelas múltiplas tarefas administrativas excessivamente burocráticas que precisam desenvolver, afirmam a “ausência consentida” desses e dessas profissionais na coordenação de um planejamento institucional mais amplo que comporta, entre outras questões, as melhorias na estrutura física das instituições de ensino, na aquisição, na produção e na utilização de materiais e/ou de recursos pedagógicos facilitadores dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na elaboração e implementação de políticas de formação dos e das profissionais.

Em associação, a destinação/aplicação de recursos financeiros estatais na garantia do direito à educação escolar de estudantes público da modalidade

da Educação Especial também tem se constituído como tema nos estudos e em discussões realizadas pelo nosso grupo de pesquisa⁸ Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (GRUPGIE). Por essa via, vimos buscando colaborar na ampliação de nossos saberes e na sustentação de um debate crítico e propositivo sobre as implicações da política orçamentária no trabalho educativo realizado em escolas de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes público da Educação Especial.

Transitando “pelas bordas” do debate mais amplo e especializado sobre a política orçamentária e financiamento da Educação Especial, nossos estudos (Raymundo dos Anjos, 2020; Costa Junior, 2021; Kaustky, 2021; Oliveira, 2021) focalizam questões que tensionam melhorias na oferta escolar para estudantes público da Educação Especial.

Raymundo dos Anjos (2020) aponta para a necessidade de valorização profissional de docentes do ensino de artes que atuam com estudantes com deficiência visual, o que inclui atenção à realização de concurso público como possibilidade evidente de superação do “modelo” de designação temporária de docentes para as escolas, melhorias na remuneração e investimentos na oferta de formação continuada para os/as profissionais. Costa Junior (2021) sistematiza questões que evidenciam as marcas caritativas e assistencialistas que, em longa duração histórica, delineiam a profissão e atuação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais em contextos educativos escolares.

Kaustky (2021), em seu estudo, registrou o modo singularizado de ser professora de Educação Especial na área da deficiência visual. Modo esse que é tecido em meio às políticas que vêm se instituindo pelos/nos sistemas de ensino, particularmente àquelas vinculadas aos programas sociais, à interseccionalidade e à oferta de condições físicas, garantia de materiais e de recursos específicos para a realização do trabalho pedagógico nas escolas. Por sua vez, Oliveira (2021), ao analisar a interdependência orçamento público e a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes com deficiência, na terceirização do AEE, detalha o esquema perverso da terceirização.

Para o autor, essa manobra discursiva (que se esconde na narrativa do direito de escolha dos pais e estudantes) evoca interesses individuais como

8 Registro do grupo no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/189877>.

subterfúgio ao desafio do compartilhamento da experiência humana, tendo o interesse de constituir-se como um serviço paralelo (“essencial”) à educação escolarizada, gerando possibilidades para que o setor filantrópico privado sem fins lucrativos dispute *pari passu* os recursos públicos educacionais, subordinando a esfera pública aos interesses privados filantrópicos assistenciais e contribuindo, de maneira direta, para a precarização do ensino nas escolas públicas (Oliveira, 2021).

Temos, assim, alcançado compreensões que enriquecem nosso olhar para as condições de oferta da educação escolar e que nos auxiliam no tensionamento sobre o papel das equipes de governo na garantia da oferta educacional e na sustentação da escola para todos/as em cumprimento à sua função social.

No conjunto dos debates e de reflexões, nossos estudos evidenciam a necessidade de melhorias profundas nas condições de oferta educacional. Ajudam-nos a considerar que um projeto de educação socialmente referenciada necessita da mobilização e da ação dos cidadãos. A escola que a legislação nacional anuncia carece de uma oferta de uma educação ampla que contribua para uma formação humana e social, considerando os diversos contextos do mercado (as demandas dos setores), sem perder de vista a garantia de uma formação indagadora e reflexiva, explicitando os diferentes aspectos e desafios para a vida em sociedade.

Tensões para/no cumprimento da função social da escola

A garantia da oferta escolar para todos/as no ensino comum com apoio da Educação Especial para aqueles que necessitam de atendimento educacional complementar ou suplementar implica, necessariamente, considerarmos os diferentes elementos que compõem a dinâmica de ensinar e de aprender, tais como: cumprimento dos dias letivos e carga horária de ensino; o tamanho das turmas; a jornada semanal de trabalho dos professores; o nível de formação e a remuneração de professores; a composição do quadro de profissionais, a formação e remuneração de outros trabalhadores da escola.

Além desses, há a disponibilização de recursos e de materiais didáticos; a formação continuada dos profissionais da educação; o funcionamento e manutenção da infraestrutura das escolas, equipamentos e mobiliários; as despesas com a área administrativa da rede de ensino; os encargos sociais; a infraestrutura dos prédios escolares; a alimentação escolar, transporte escolar

e diversos insumos necessários para o funcionamento das escolas. Resumidamente, tudo isso significa que o desafio colocado aos gestores escolares, bem como a quem pensa a Educação Especial como campo de conhecimento e de atuação é o de construir caminhos que possam ir além de sua especificidade, sem, no entanto, deixar de considerar sua existência (Kassar, 2022).

Trabalhar com afinco pela garantia de educação escolar para todos/as demanda às equipes de gestão escolar e às dos sistemas de ensino o reconhecimento do caráter interdependente desses elementos na elaboração e implementação das políticas públicas e educacionais. Afinal, nenhum desses elementos se apresenta de maneira isolada ou independente. Ainda, parece-nos que eles seguem “ramificados”, atravessados uns pelos outros. Em que pese a importância de cada um deles, de nossa perspectiva, a inclusão escolar não se reduz a nenhum desses elementos isoladamente, mas, sim, ao seu conjunto, a sua articulação. Portanto, exige-se um:

[...] currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a diversidade sociocultural e diretamente entrelaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. Nessa escola, as práticas de organização e gestão e a organização do ensino devem estar voltadas para a formação e o desenvolvimento dos alunos, objetivando contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades humanas (Libâneo, 2023, p. 87-88).

Nesse sentido, não podemos pretender processos inclusivos escolares implementando políticas fragmentadas que ora focalizam exclusivamente na formação continuada dos profissionais da Educação Especial, ora ofertam poucos recursos e materiais didáticos. Ou, ainda, que se contentem apenas com a ampliação de matrículas de estudantes público da Educação Especial nas escolas públicas, mesmo que não estejam presentes os ajustes razoáveis necessários para o desenvolvimento acadêmico e social deles.

Mais especificamente, a potência de uma ação política reside na previsibilidade de melhoramento contínuo da infraestrutura das escolas e de investimento nos docentes. Isso perpassa, por exemplo, a garantia de espaço e tempos para o planejamento das atividades pedagógicas e as estratégias para a realização de formação continuada em serviço dos/as profissionais da educação. É imperioso entendermos a necessidade de garantir a toda escola, com participação destacada dos docentes, a oportunidade para criação,

manutenção e aprimoramento de práticas institucionais que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos pela aquisição de conhecimentos, valores e habilidades — tanto de tipo intelectual como sociais, pela socialização e pela convivência humana (Libâneo, 2023).

Estamos convencidos de que a escola de todos/as e para todos/as se faz com financiamento adequado e com oportunidade para que os que estão diariamente nas salas de aula possam delinear as medidas de apoio escolar que fomentem o máximo do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. É nesse sentido que compreendemos que a “inclusão de gabinete” (elaboração de políticas públicas educacionais sem escutar e conferir protagonismo aos docentes) é algo fadado ao fracasso. Seja pelo distanciamento das realidades locais, seja pelo “gerencialismo exacerbado” (plataformizações, inúmeros relatórios, busca de “evidências” do fazer docente, etc), que acabam servindo apenas para oprimir os docentes e prejudicar, principalmente, as escolas públicas.

Decerto, esse movimento é complexo por articular ações em diferentes frentes e atividades. Implica uma reformulação do trabalho de gestão educacional, vista, nessa perspectiva, como dispositivo da ação de gestão pública estatal na totalidade. Queremos dizer que essa perspectiva foca no processo e não admite o desperdício da experiência docente.

Importa destacar que, por outro lado, a falta de coragem de reformularmos a escola que temos em favor de uma inclusão plena vai apostar/dar centralidade aos especialismos como “pseudossolução” para o “não aprender” na escola. Tornando assim uma *narrativa/um “lugar comum”/um ponto de ancoragem* entre os profissionais da educação, familiares de estudantes público da Educação Especial e, especialmente, entre os/as gestores/as públicos (gestão escolar e dos/nos sistemas de ensino). Nesse sentido, fica justificada e aceita a implementação de programas e/ou de projetos que atribuem aos/às docentes da modalidade da Educação Especial e/ou a outros/as profissionais de diferentes campos do saber, como da Psicologia, do Serviço Social, da Terapia Ocupacional e da Fonoaudiologia, a condição de “solucionadores de problemas e de desafios vividos no contexto escolar”.

Entretanto, paradoxalmente, no curso do tempo, os problemas de ensinar e de aprender na escola têm se multiplicado e se intensificado, não raro, em função de um especialismo cada vez mais presente na escola e mais aprofundado no enfoque monodisciplinar que, em tese, estaria em busca de com-

preender as particularidades para indicar alternativas de superação e/ou de minimização do “não aprender na escola”.

Uma análise crítica e cautelosa sobre esse lugar que o especialismo tem assumido na escola, pela via das políticas educacionais implementadas, impõe-nos observar que ele segue apoiado num conhecimento monodisciplinar. Esse conhecimento parte do pressuposto de que o indivíduo — um *homo clausus*, que existe antes e independentemente das inter-relações — deve ser atendido na sua particularidade, apartado de outras questões educacionais e, inclusive, de outras dimensões sociais que abarcam os processos educativos escolares, embora extrapolem os muros da escola.

É importante notar que o especialismo, como parte constitutiva do paradigma moderno do conhecimento, colaborou na produção dos problemas de ensinar e de aprender na escola, ao mesmo tempo que se propôs a solucionar esses problemas sem se deslocar da perspectiva monista de conhecimento. A perspectiva monista de conhecimento aprisiona e gera as barreiras necessárias (e tão fundamentais) para manutenção de nossas condições de vida em sociedade (injustas e desiguais) nas suas diferentes dimensões. Afinal, essa perspectiva do conhecimento também se sustenta na face assistencialista do liberalismo econômico e político que orientou a consolidação do Estado Moderno.

A perspectiva monista de conhecimento produz e legitima o especialismo e, não por acaso, apresenta-se como portadora de verdades e soluções definitivas, insistindo em moldar a escola e suas práticas educativas. Dessa forma, frequentemente recorreremos ao especialismo para lidar com a complexidade do desenvolvimento humano, bem como para abarcar as diversas dimensões da vida e suas formas de realização em sociedade.

Com a intensificação do especialismo e suas marcas nas práticas educativas, os diferentes percursos de aprendizagem vividos pelos/as estudantes nos contextos escolares são facilmente tomados como uma “situação patológica” que pode (e deve) ser curada segundo o modelo biomédico. Aqui, a patologização das práticas educativas se revela como normal e até esperada. Assim, com o conhecimento monista, perdemos a potência do trabalho educativo escolar desenvolvido pelos profissionais da educação. Afinal, além de subsidiar uma leitura patologizadora dos processos educativos, como demonstramos, ela também fundamenta a elaboração da divisão intelectual do trabalho na escola. Com novas roupagens, tal elaboração tem sido levada cada vez mais

longe, sem cumprir suas promessas, adiando a solução final para questões básicas de ordem política, administrativa e pedagógica da/na escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

O exercício de construção de melhorias nas condições de trabalho e de estudo na escola demanda desenvolver espaços sistemáticos de debate sobre a escola que temos e a escola que queremos. Trata-se de pavimentar um caminho de análise crítica sobre nossas experiências formativo-educativas e nossas expectativas de melhorias nesse processo.

O debate sistemático para a construção coletiva do projeto de uma escola inclusiva sempre será bem-vindo numa gestão que se reconhece democrática e compartilhada. Nesse sentido, a equipe de gestão escolar deve também ter tempo para planejar ações/encontros coletivos com estudantes e seus familiares, associações científicas, movimentos sociais e demais órgãos públicos para sistematizar e encaminhar as demandas discutidas e deliberadas. Nessa compreensão, ganha centralidade, sem precedentes, o trabalho do/a pedagogo/a escolar.

De fato, há muito tempo, discute-se o papel do/a pedagogo/a na escola. A literatura recente (Libâneo, 2001; Silva, 2021) evidencia, de maneira contundente, a importância do trabalho desse/as profissionais, especialmente no cumprimento de três dimensões importantes na organização do trabalho educativo escolar: a dimensão pedagógica, a dimensão política e a dimensão administrativa. Entendemos que essas três dimensões não se apresentam isoladas, mas enredadas, tecidas num processo articulado, complexo e desafiador.

O exercício da gestão e de organização do trabalho escolar exige, sem dúvida, dedicação de tempo para o trato de questões administrativas. Além disso, demanda também um tempo dedicado ao planejamento das atividades letivas, sejam as desenvolvidas nas classes de ensino comum, sejam as desenvolvidas como atividades institucionais que, em regra, envolvem um número maior de integrantes da comunidade escolar na sua organização e na sua realização (docentes, discentes, pais/familiares, lideranças comunitárias, profissionais das áreas de saúde, habitação, esporte, etc.).

A ação de planejar implica, desde logo, considerar a articulação inextricável entre o político e o pedagógico. Nos momentos individuais, ao dialogar com docentes de diferentes disciplinas escolares, há que se debater sobre as condições de realização do trabalho e do estudo nas classes de ensino comum. Nesse espaço mais específico, o/a pedagogo/a tem condições favoráveis

para pensar junto o processo educativo dos/as estudantes e, nesse movimento, produzir documentos e materiais, construir propostas de trabalho e auxiliar/apoiar sua realização junto ao/à docente.

Em diálogo com os/as docentes, o/a pedagogo/a pode colher e sistematizar dados que ajudem a comunidade escolar a refletir de maneira mais consistente sobre os desafios e barreiras encontrados no trabalho docente, permitindo apontar e indicar melhorias ou adequações da/na política que se vem implementando na escola e/ou nos sistemas de ensino. Assim, a ação de planejar a elaboração e a realização de atividades junto aos/às estudantes, bem como de atividades amplas e institucionais na escola, envolve uma dimensão política e administrativa. É nesse processo de articulação que se constrói e avalia o projeto político-pedagógico. Essa construção, nessa perspectiva, impõe a abertura de espaços coletivos sistemáticos, envolvendo os membros da comunidade escolar.

O trabalho do/a pedagogo/a escolar também tem lugar de absoluta pertinência na relação com a comunidade local, no (re)conhecimento do espaço, da realidade e das pessoas envolvidas indiretamente no trabalho educativo escolar. Falamos da ação dialógica tão necessária quanto fundamental junto aos movimentos sociais e/ou associações do bairro, mas também do diálogo com os profissionais que atuam em setores/atividades da saúde, do transporte, da habitação, da psicologia e serviço social.

Nesse sentido, Bertasso e Anjos (2023) afirmam:

Se o psicólogo se isolar em seus conhecimentos e não considerar criticamente as políticas hegemônicas em educação, o projeto político-pedagógico da rede e de seus estabelecimentos de ensino e se ele desconhecer as teorias pedagógicas que servem de base para as propostas político-educacionais etc., **seu trabalho dentro da escola se resumirá em reproduzir historicamente o modelo clínico na escola, isolando, de sua análise, as múltiplas determinações do fenômeno educativo.** Ademais, num movimento dialético, o psicólogo deve permanecer em seu objeto de estudo – o psiquismo e as leis de seu desenvolvimento – e deve socializar esse conhecimento aos demais membros da equipe multiprofissional, a fim de deixar clara a especificidade de seu trabalho dentro da totalidade que engloba o processo de escolarização (Bertasso; Anjos, 2023, p. 141, grifos nossos).

Percebe-se, portanto, o papel estratégico do/a pedagogo/a, tanto na possibilidade de enriquecer o trabalho escolar, produzindo elementos que auxiliem na elaboração de práticas pedagógicas, quanto na condução da proposta pedagógica para que ela não se esvazie na narrativa da “boia de salvação” do especialismo. Atividades que, pesadas a sua importância, de fato, não podem ser pensadas ou realizadas isoladamente, apartadas do projeto de educação escolar que se pretende, que acolhe e exercita uma escola inclusiva.

Logo, o pedagogo, como um articulador no atendimento às “frentes” de trabalho que se impõem no cotidiano escolar, perceberá que elas se atravessam e se complementam em articulação. Partimos da compreensão de que a “[...] Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Libâneo, 2001, p. 06). São bastante adequadas e complementares as indicações de Libâneo quando pontua que a Pedagogia deve ser tomada como:

[...] uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (*idem, ibidem*).

Apoiando-se nos enfoques de outras ciências (Sociologia, Filosofia, Psicologia), a Pedagogia estuda a realidade educacional, identificando/elaborando os objetivos orientadores de ações sistemáticas para a intervenção na atividade educacional, bem como para o e no enfrentamento dos desafios vividos no contexto escolar (Libâneo, 2001). Nesse processo, reafirma-se o caráter interdisciplinar da Pedagogia. De fato, a pretensão de articular as dimensões administrativas, políticas e pedagógicas no trabalho de gestão escolar somente se revela como possibilidade mais evidente à medida que assumimos a Pedagogia como campo de saber que, no diálogo com outras áreas de conhecimento (História, Administração, Economia, por exemplo), elabora práticas e saberes assentados na natureza do trabalho educativo escolar, extrapolando, nesse aspecto, os enfoques dessas disciplinas.

São desse mesmo autor outras indicações que nos parecem muito propícias ao escopo do debate que propusemos realizar neste texto:

Quando um psicólogo investiga ou atua no campo educacional, ele aplica aí os conceitos e métodos da Psicologia e os resultados que obtém são de ordem psicológica (ESTRELA, 1992). O mesmo ocorre com a Sociologia, Economia etc. À Pedagogia cabe integrar os enfoques parciais dessas diversas ciências em função de uma aproximação global e intencionalmente dirigida aos problemas educativos (Libâneo, 2001, p. 11, grifo nosso).

Nesse sentido, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a História, a Fonoaudiologia, entre outras áreas, colaboram para o melhoramento da atividade educativa escolar a partir do conhecimento que produzem no campo educacional, mas no escopo de sua abrangência e de sua especificidade. A riqueza e a pertinência das áreas do saber no trato das questões do desenvolvimento humano, particularmente do processo educativo escolar, residem na possibilidade de um diálogo interdisciplinar desses conhecimentos acumulados pelas/nas diferentes áreas de saberes. E a Pedagogia tem como tarefa realizar esse movimento que articula saberes, como forma e modo de produzir (e enriquecer) o saber pedagógico — instância orientadora do trabalho educativo.

Dessa empreitada, do lugar pedagógico que lhe cabe, o trabalho dos profissionais da educação tem absoluta e inequívoca pertinência, tanto protagonizando o desenvolvimento de ações que desencadeiem novos programas e/ou projetos governamentais pela via da intersectorialidade quanto no processo de elaboração e de avaliação das políticas públicas implementadas (saúde, habitação, segurança, assistência social, esporte e lazer, transporte, etc.). E, nesse aspecto, é importante destacar que o saber pedagógico extrapola o âmbito escolar formal e atravessa a vida em sociedade. A Pedagogia (portanto, o saber pedagógico) “[...] não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas” (Libâneo, 2001, p. 06).

Esse cenário de possibilidades de trabalho (re)afirma o espaço de atuação dos profissionais da educação na escola de ensino comum, particularmente a pertinência da atuação do/a pedagogo/a gestor/a. Ao mesmo tempo, esse cenário revela a necessidade de melhorias nas condições de trabalho das equipes de gestão escolar, promovendo, por exemplo, a abertura de novas vagas nas escolas de Educação Básica e realização de concurso público tanto para docentes, coordenadores de turno e pedagogos quanto para trabalhadores/as da área técnica administrativa, da segurança, da alimentação, da limpeza e organização dos espaços físicos da escola.

A política de redução de gastos (ciclos de austeridade), conforme temos vivido em nosso país nos anos recentes, revela-se compatível com a redução de pessoal e a terceirização de serviços; aprisiona a atividade intelectual de (re) criação do saber pedagógico. Isso nos leva, inclusive, a apostar nos saberes de outras áreas de conhecimento para responder às tensões vividas no contexto escolar advindas, em tese, das demandas educativas dos/as estudantes. Mas que, efetivamente, refletem diretamente a precariedade do trabalho escolar, expressa, por exemplo, na quantidade reduzida de pedagogos/as lotados/as nas escolas, no número de turmas/classes para cada docente atuar, no volume recorrente e excessivo de respostas e de informações administrativas que esses profissionais devem apresentar à secretaria de educação, na realização de formação continuada fora do horário de trabalho, nos baixos salários dos/as trabalhadores/as da educação e na ausência de uma política de “gestão democrática” que assegure à comunidade o direito de eleger o/a diretor/a escolar.

Simultaneamente, na contramão do movimento que busca resolver os problemas de ensinar e de aprender trazendo para atuar na escola profissionais de outras áreas de conhecimento, vivemos a elaboração de movimentos de mudanças que problematizam a oferta e a concepção do “serviço especializado” na escola de ensino comum. Pesquisadores/as, segmentos organizados da sociedade civil, entidades científicas e sindicais da área educacional, pais/familiares e gestores, imbuídos de uma concepção mais ampla e consistente sobre a abrangência e a especificidade do saber pedagógico, problematizam a escola, o contexto social e, sobretudo, sobre os próprios saberes que, herdados do conhecimento monista, legitimam e atestam os limites de aprendizagem dos/as estudantes que buscam a educação escolar como um bem público.

No campo científico, especificamente, reafirmam-se as defesas e argumentos de que a interdisciplinaridade constitui a base mais fundamental para o trabalho educativo escolar. Nesse sentido, do ponto de vista da escolarização, são as práticas pedagógicas (as ações sistemáticas de ensino) que devem provocar a busca por algum serviço específico. E esse serviço deve colaborar e instrumentalizar o trabalho docente. Por exemplo, o planejamento do professor e as suas expectativas para o ensino é que devem orientar “quando” e “como” a Fonoaudiologia, a Fisioterapia e a Psicologia, por exemplo, podem atuar junto ao estudante, ao próprio professor ou à família.

Desse modo, os profissionais das áreas médicas/clínicas e mesmo os/as professores/as especializados/as em Educação Especial não podem ser vistos/as

como *solução em si* para o “problema do aluno”. Isoladamente, nenhuma área do saber — e, claro, também a Pedagogia — pode supor compreender e responder adequadamente aos desafios no processo de ensinar e de aprender na escola.

Complementarmente, vale considerar que o “saber pedagógico” (re)produzido na dinâmica de trabalho dos/as profissionais da educação tem evidente dependência da política educacional implementada. A precariedade nas condições de tempo e de espaço de trabalho fragiliza o exercício de construção da escola para todos/as. Nesse sentido, devemos romper, imediatamente, com programas e projetos governamentais que tão somente adequam a vida ao “teto dos gastos” e, em associação, aos “tetos de desenvolvimento e da aprendizagem”, noções mais acabadas da perspectiva monista do conhecimento.

Nossa perspectiva é de que seja ofertado a todas as pessoas que demandarem serviços de apoio à escolarização em uma política que articula saberes, experiências e expectativa de vida melhor para todos/as, sem abrir mão do protagonismo do saber pedagógico.

Outro movimento... para seguir!

Em nossos estudos, temos buscado compreender a processualidade das políticas de acesso e de permanência de estudantes público da Educação Especial em escolas de ensino comum. Esses estudos envolvem gestores públicos, docentes e outros profissionais da educação e abordam diversas questões referentes às interfaces Educação Especial e Saúde, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, bem como às políticas de financiamento da Educação Especial aos diferentes níveis e etapas da educação escolar.

Em cumprimento aos propósitos deste texto, as reflexões sobre a despatologização da relação educação e saúde, tomando o campo da Educação Especial como referência de nossas considerações e apontamentos, colocam-nos em uma direção a seguir; direção essa que enaltece a necessidade de retomarmos o protagonismo pedagógico dos docentes e do profissional pedagogo na condução da proposta curricular, bem como nos delineamentos das políticas públicas que anunciam a inclusão de todos/as. A superação do conhecimento monista na educação é urgentemente necessária. Os problemas de ensinar e de aprender na escola, a nosso ver, estão mais na lógica econômica (economia de escala e de escopo) de permanência de uma estrutura rudimentar escolar, que, apesar de “anunciar” as ideias mais atuais de sobre desenvolvimento humano e social,

permanece a mesma, com os mesmos problemas já identificados no século passado (desvalorização docente; estrutura precária; excesso de burocracia, etc.).

Conforme aprendemos com Libâneo (2023), as formas de organização e gestão também educam e ensinam. Assim, esperamos que esses apontamentos, que tocam em pontos sensíveis como a política orçamentária, a reestruturação da carreira docente, bem como mudanças significativas nas estruturas existentes, possam provocar discussões amplas e sistemáticas, envolvendo indivíduos e grupos, com o objetivo de aprimorar e redefinir esses aspectos. Não desejamos uma escola fixa no tempo e no espaço, mas uma escola que aprende com seus integrantes ao longo do tempo. Por óbvio, a organização escolar demanda racionalização de usos de recursos humanos e financeiros, além da coordenação do trabalho das pessoas.

Esse é o pano de fundo. Mas, numa visão mais alargada, entendemos a escola de todos/as para todos/as como um ambiente educativo, moldado pelos seus componentes. Um ambiente em que os profissionais podem tomar decisões sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, fazendo mais do que cumprir normas, regulamentos ou prescrições clínicas (Libâneo, 2023). Portanto, reforçamos, que o ato de “*despatologizar as práticas escolares*” significa olhar com desconfiança para o “especialismo salvador” de todas as mazelas educacionais. E, portanto, colocar em suspensão/problematizar tudo aquilo que obstrui a participação plena e efetiva do/a estudante em igualdade de condições com todos/as os demais, considerando suas particularidades frente às situações experienciadas.

Por fim, cabe reforçar nosso posicionamento: refutamos a possibilidade de trazer novos especialistas (inclusive de outras áreas do conhecimento) para a escola, no bojo de projetos e de programas governamentais que, ao fim e ao cabo, desqualificam o trabalho dos/as profissionais da educação, tomando o especialismo como resposta final para os problemas de ensinar e de aprender na escola. Como mencionado neste artigo, a Lei nº 13.935/2019 dispõe, em seu art. 1º, que os serviços de psicologia e de serviço social devem atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação. Essas profissões não devem ser, de maneira alguma, utilizadas como mais uma forma de apropriação do fundo público educacional. Certamente, a aposta no especialismo desvirtua a aplicação do adequado investimento nas condições estruturais e a melhoria das condições de trabalho dos docentes na escola pública.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: mar. 2024.

BERTASSO, Maria Laura Lopes; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. A Psicologia nas Redes Públicas de Educação Básica: Uma análise da Lei nº 13935/2019 à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista GESTO-Debate**, Mato Grosso do Sul, v. 6, p. 01-31, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17159>. Acesso em: mar. 2024.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEÃO, Edson; CARVALHO, Elaine de. O papel dos governos e dos mecanismos legais nos processos inclusivos escolares. **Comunicações** (UNIMEP), São Paulo, v. 25, p. 195-216, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/67280232/O_papel_dos_governos_e_dos_mecanismos_legais_nos_processos_inclusivos_escolares. Acesso em: mar. 2024.

CÉLIO SOBRINHO, R.; CORREA, M. I. C. C.; PANTALEÃO, E. A. O programa benefício de prestação continuada na escola? e os imperativos da inclusão produtiva: apontamentos. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, p. 147-160, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/29063>. Acesso em: mar. 2024.

CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo; PANTALEÃO, Edson Alves; JESUS, Denise Meyrelles de. Políticas de inclusão escolar na perspectiva dos setores de educação especial de três municípios capixabas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 206-225, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1030>. Acesso em: mar. 2024.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 40, p. 1079-1102, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Hm54ZmPqwdPSvbpdjBsXbgS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: mar. 2024.

COSTA JUNIOR, Euluze Rodrigues da. **Processos de formalização-informalização na formação de TILS brasileiros e mexicanos: uma abordagem Sociológica Figuracional**. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **Sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2005.

IACOMONI, James. **Orçamento público**. 16.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GODOY, Ellis Regina dos Santos; JUÁREZ, Alma de Los Angeles Cruz; CÉLIO SOBRINHO, Reginaldo. El trabajo del director escolar en el contexto de las políticas de educación especial en el municipio de Xalapa/ver. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, v. 38, n. 106, p. 373-390, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Rh-4ky4rGYtHHVfHgdCqDvZS/abstract/?lang=es>. Acesso em: mar. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. O que tem de especial a Educação Especial? *In*: ORLANDO, Rosimeire Maria; BENGTON, Clarissa. (orgs.). **(Des)mitos da Educação Especial**. 1. ed. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. p. 13-25.

KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel. **Pelas lentes eliasianas**: a dinâmica constitutiva de ser professora de Educação Especial na área da deficiência visual. 2021. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7L-VJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas, organização e gestão da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos. *In*: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares e didática**: ressonâncias da pandemia. Goiânia: IF Goiano, 2023. p. 82-117. Disponível em: http://epedgoias.com.br/wp-content/uploads/2023/08/e-book_Finalidades-educativas-escolares-e-didatica_-ressonancias-da-Pandemia.pdf. Acesso em: mar. 2024.

OLIVEIRA, Fabrício. **Economia e política das finanças públicas**: uma abordagem crítica da teoria convencional, à luz da economia brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência**: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, Itatiba - São Paulo, v. 36, n. 3, p. 62-73, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: mar. 2024.

RAYMUNDO DOS ANJOS, Claudiana. **A Sociologia Figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão**. 2020. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. A pedagogia plena: uma proposta unitária de formação. **Formação em Movimento**, Seropédica, RJ, v. 3, n. 5, p. 114-130, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/768>. Acesso em: mar. 2024.

Capítulo 5

A gestão da política do atendimento educacional especializado em três sistemas de ensino da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES

Juliano Bicker Pereira¹
Yngrid Galimberti Pattuzzo²
Fábia da Penha Soares Lyra³
Alexandro Braga Vieira⁴
DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.5

-
- 1 Doutorando em Educação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Pedagogia e licenciado em Educação do Campo – área de Ciências Humanas. E-mail: julianobicker@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9159082786991671>.
 - 2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: yngridgalimbertipattuzzo@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6819650486177127>.
 - 3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-Graduada em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. E-mail: fabiapsoares17@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5438168761786848>.
 - 4 Pós-doutor, Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da referida instituição. Pesquisador da modalidade de Educação Especial. E-mail: allexbraga@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>.

Considerações iniciais

O presente texto tem o objetivo de dialogar com movimentos produzidos por sistemas públicos de ensino localizados na região metropolitana da Grande Vitória/ES quanto à gestão da política do atendimento educacional especializado como apoio complementar/suplementar à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em processos de inclusão escolar.

Segundo os estudos de Kassar e Rebello (2013), historicamente, o atendimento educacional especializado foi ofertado na perspectiva substitutiva à escola comum, pautado em concepções clínico-terapêuticas ancoradas em testes psicométricos. Com isso, sintetizavam-se os estudantes em determinadas condições, definia-se o *lôcus* da oferta dos serviços mencionados (classes especiais e instituições especializadas) e resumiam-nos a um conjunto de intervenções apartadas dos conhecimentos mediados com os demais alunos matriculados nas escolas comuns.

A partir das lutas firmadas pelos movimentos sociais em defesa do direito à Educação para todos, fortaleceram-se as políticas para acesso e permanência de estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns, ação acompanhada pela reorganização do trabalho pedagógico visando à apropriação de conhecimentos comuns e específicos via currículo escolar.

Nesse cenário, várias políticas foram constituídas; dentre elas, a contratação de professores de Educação Especial, investimentos na formação dos professores do ensino comum e especializados, implementação das salas de recursos multifuncionais, elaboração de documentos orientadores para o trabalho pedagógico da modalidade de ensino nas escolas, entre outras ações políticas.

Assim, o presente texto se vincula a um estudo maior, denominado *Um olhar sobre o Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, coordenado pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar da Universidade Federal do Espírito Santo. A investigação objetivou compreender as implicações do referido documento nas políticas locais de Educação Especial implementadas por redes públicas de ensino (estadual e municipais). Foi realizada por meio de grupos focais, envolvendo profissionais de escolas e técnico-pedagógicos de Secretarias/Superintendência de Educação.

Em um primeiro momento, entre os anos de 2020-2021, e em um segundo, no transcorrer de 2023.

Esse estudo, dentre suas frentes de investigação, adotou a compreensão sobre a gestão da oferta do atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos de ensino, constituindo um banco de dados que dá subsídios à elaboração deste artigo. Assim, para a elaboração do texto, dedicamos atenção para processos de gestão implementados por três redes municipais de ensino envolvidas na pesquisa, na premissa de compreender as políticas implementadas para a oferta do atendimento educacional especializado como apoio aos processos de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Nesse sentido, além desta introdução, nas seções que seguem, trazemos reflexões teóricas sobre gestão e atendimento educacional especializado, a metodologia, a análise dos dados, as considerações finais e as referências.

Reflexões sobre gestão e atendimento educacional especializado

Neste texto, partimos do princípio de que a função social da escola consiste na criação de condições para que estudantes com diversificadas trajetórias de vida e de escolarização se apropriem dos conhecimentos mediados pelos professores. Como entende Meirieu (2002, 2005), é essa apropriação que possibilita ao indivíduo estabelecer vínculos/sentidos com a vida em sociedade.

Diante disso, emerge a compreensão de que o trabalho pedagógico se constitui em oportunizar aos estudantes as condições para se apoderarem dos objetivos da aprendizagem, levando-os a examiná-los, analisá-los, interrogá-los, executá-los em todos os sentidos. O planejamento e a mediação do trabalho pedagógico também possibilitam aos professores se interrogarem sobre como articular ações didáticas para que a aprendizagem se efetive, conforme defende o autor mencionado em suas teorizações.

Quando articulamos essas análises à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entendemos a necessidade de recorrer ao atendimento educacional especializado para prestar apoio à acessibilidade curricular para os alunos em tela, considerando que o trabalho pedagógico mediado com esses sujeitos é atravessado pela apropriação de conhecimentos comuns a todos os alunos e daqueles que emanam das trajetórias de cada sujeito.

Essa linha de pensamento nos convoca reconhecer que o trabalho pedagógico da classe comum com apoio do atendimento educacional especializado necessita ser planejado, mediado e avaliado, elementos que abrem caminhos para os professores acompanharem as linhas de raciocínio adotadas pelos estudantes na dinâmica de atribuir sentidos ao que lhes é ensinado. Diante disso, podemos compreender que o trabalho pedagógico é uma atividade que precisa ser administrada para que seus fins sejam alcançados.

Essa compreensão nos aproxima de teorizações de Paro (2009), por entender que o ato de administrar/fazer gestão⁵ faz parte da vivência do humano na sociedade, portanto integra o dia a dia das escolas. O ato de administrar atravessa as atribuições de diretores, pedagogos, professores, enfim, dos profissionais da Educação, não ficando circunscrita somente às ações desenvolvidas por aqueles que estão à frente dos estabelecimentos de ensino.

Assim, a gestão da escola, tanto em seu sentido macro (as questões administrativas, pedagógicas, financeiras e relacionais) quanto no sentido micro (o trabalho pedagógico realizado em cada sala de aula), é sustentada por procedimentos de administração, entendida como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados (Paro, 2009). De acordo com o autor, trata-se de uma atividade exclusivamente humana, porque somente homens/mulheres são capazes de traçar objetivos a serem cumpridos.

Esses processos demonstram que a escola administrativamente se organiza por meio de seu projeto político-pedagógico que alimenta os planos de ensino e os planos de aula mediados pelos professores nas micro tessituras das classes em que os currículos são trabalhados. Nesse contexto, o diretor (conjuntamente com o conselho de escola) promove a gestão ampla em uma abordagem democrática, enquanto os professores medeiam os conhecimentos com os estudantes, reconhecendo esse profissional como sujeito com saberes didático-pedagógicos capazes de possibilitar a administração de ações didáticas para tornar o currículo acessível aos alunos. Transversais a esse processo, adentram as ações dos coordenadores pedagógicos que, com os docentes, passam a buscar linhas de pensamento/ação para compreender/acompanhar/apoiar as aprendizagens discentes e refletir sobre a ação pedagógica.

5 Paro (2009) trabalha os conceitos administração e gestão na lógica da coordenação. Portanto, expressões sinônimas.

A atividade administrativa é uma atividade grupal. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu próprio trabalho, lhe são familiares; porém, à medida que essa tarefa se expande até o ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levá-las a cabo, a simplificação desaparece, tornando necessário desenvolver processos especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo (Chiavenato, 2003, p. 179).

Segundo Paro (2009), o ato de administrar se realiza por meio da utilização de recursos materiais e conceituais. O primeiro grupo diz respeito a todos os instrumentos/equipamentos que facilitam a materialização do que se pretende realizar. O segundo, a conhecimentos produzidos que fundamentam teoricamente a atividade a ser realizada. Diante disso, é preciso administrar quais recursos respondem à tarefa a ser executada. Como afirma o autor, o humano age tanto mais administrativamente quanto mais conjuga conhecimentos e técnicas e os faz avançar, aperfeiçoando a utilização dos seus meios de produção.

Além dos recursos mencionados, de acordo com o autor, o ato de administrar requer o trabalho coletivo. Isso porque as ações que os humanos estabelecem entre si na sociedade não se realizam de maneira isolada, mas entre pares, condição essencial da existência humana. Desde os tempos remotos, compreendeu-se que a racionalização do trabalho com menor tempo e a utilização dos meios de produção se efetivavam de maneira mais significativa por meio do trabalho coletivo. As atividades isoladas se mostram complexas e dispendiosas, por isso o trabalho do humano em sociedade demanda ser administrado/coordenado para que seus objetivos venham ser alcançados. A administração, entretanto, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas pelo esforço coletivo humano.

Na administração, interpenetram-se a racionalização do trabalho (utilização dos meios de produção) e a coordenação (as relações que as pessoas estabelecem entre si nesse processo de produção). Na busca por determinados objetivos ou conjunto de objetivos, os recursos materiais e conceituais e o trabalho coletivo se encontram em mútua dependência, não podendo, na prática, ser separados. Os elementos materiais e conceituais não cumprem sua função no processo se não estiverem associados ao esforço humano coletivo.

As reflexões aqui mencionadas trazem fundamentações para a administração do atendimento educacional especializado como apoio complementar/suplementar à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Esses estudantes têm o direito de serem envolvidos nos currículos escolares, necessitando contar com recursos, técnicas e organizações específicas, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, assertiva corroborada por normativas nacionais (Brasil, 2009, 2011) e documentos orientadores, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), quando reafirmam o direito de apropriação dos conhecimentos, o atendimento educacional especializado como parte da proposta pedagógica das escolas e sua função como apoio à acessibilidade curricular.

Estudos realizados por Baptista (2011), Vieira (2012) e Ghidini e Vieira (2021) compreendem que o atendimento educacional especializado se constitui em um conjunto de ações que se entrecruzam nos cotidianos das escolas, com vistas a complementar a escolarização dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar a formação dos que apresentam altas habilidades/superdotação. As teorizações desses autores têm trazido contribuições para pensarmos que os serviços mencionados não se circunscrevem somente a sua oferta em salas de recursos multifuncionais e no contraturno de matrícula do ensino comum, muito menos voltam-se para a correção de um sujeito que se desvia da escola a partir de paradigmas que valorizam a padronização na apropriação dos conhecimentos.

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado [...], podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; 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, dentre outros (Ghidini; Vieira, 2021, p. 13).

Nesse sentido, é importante compreender que a administração do atendimento educacional especializado não é uma ação que perpassa somente as atribuições dos profissionais que atuam na Educação Especial, sendo também uma responsabilidade do diretor, dos pedagogos e dos professores do ensino comum, pois esse serviço de apoio, ao fazer parte da proposta pedagógica da escola, coloca-se complementar/suplementar e se articula ao currículo da classe comum, envolvendo todos os segmentos escolares em sua operacionalização.

Com isso, cabe aos profissionais da escola trabalharem coletivamente para definir os procedimentos necessários para a oferta do atendimento educacional especializado, o que envolve inseri-lo no projeto político-pedagógico e nas discussões produzidas pelo Conselho de Escola — ação que desencadeará reflexões sobre os elementos materiais e conceituais necessários para o trabalho com esses serviços na perspectiva complementar/suplementar ao currículo escolar.

Nessa premissa, a escola, coletivamente, pode administrar movimentos para pensar: quais materiais/equipamentos são necessários para o funcionamento da sala de recurso multifuncionais, considerando as várias condições/especificidades dos alunos apoiados pela Educação Especial? Como esses materiais/equipamentos serão articulados ao trabalho da classe comum? Quais conceitos produzidos pela área da Educação e da Educação Especial sustentarão a inclusão dos estudantes na escola? Que concepção de inclusão, currículo, práticas pedagógicas, avaliação, atendimento educacional especializado, estudante público da Educação Especial será adotada para articular os serviços de apoio à classe comum?

Além disso, como agregar o esforço coletivo do trabalho do diretor, dos pedagogos, dos coordenadores de turnos, dos professores do ensino comum e dos docentes de Educação Especial na criação das estratégias político-pedagógicas para fortalecer a acessibilidade ao conhecimento na classe comum com apoio das intervenções específicas do atendimento educacional especializado?

Esses movimentos podem levar a escola a refletir sobre a necessidade de inserir as demandas da Educação Especial no financiamento recebido dos órgãos centrais, fomentando discussões coletivas no conselho de escola, assim como momentos de formação continuada em contexto para que os profissionais da Educação adensem seus saberes-fazeres para se pensar/organizar a unidade de ensino em uma perspectiva inclusiva.

A oferta do atendimento educacional especializado como uma responsabilidade de todos os segmentos escolares desvela-se tratar de uma atividade administrativa, porque envolve a utilização racional de recursos materiais e conceituais e o esforço coletivo de um conjunto de profissionais para se atingir uma finalidade: a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum com qualidade socialmente referenciada.

Essa finalidade fundamenta-se no direito de apropriação dos conhecimentos mediados pelos currículos na intrínseca relação com o atendimento às necessidades específicas de cada educando/grupo de educando, porque, como nos faz pensar Paro (2009), agindo administrativamente, o humano foi conseguindo superar seu primitivo estado de necessidade natural, produzindo sua existência material de maneira mais contextualizada e a si próprio como realidade diferenciada da natureza.

A metodologia adotada para a produção dos dados

Este artigo, por se constituir como um desdobramento da pesquisa *Um olhar sobre o Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, busca fundamentação em pressupostos qualitativos e na Cartografia das Representações Sociais de Boaventura de Sousa Santos.

As pesquisas qualitativas, na concepção de André (2013), diferenciam-se das quantitativas, porque se aproximam de dados constituídos nas subjetividades das pessoas envolvidas na investigação que têm a oportunidade de se posicionar sobre o objeto em estudo, por meio de narrativas, registros, análises, imagens, dentre outras fontes.

Com a Cartografia das Representações Sociais, objetiva-se entender o que acontece dentro da área delimitada, recorrendo a escalas para lançar lentes (grandes e pequenas) sobre o fenômeno pesquisado para projetá-lo. Como alerta Santos (1988), os mapas são uma versão miniaturizada da realidade, envolvendo decisões por parte do pesquisador sobre a eleição de detalhes mais significativos e características mais relevantes a serem trazidos para a constituição do que se pretende representar.

Na Educação, a Cartografia das Representações Sociais possibilita ao pesquisador compor mapas sobre as políticas públicas educacionais, tendo como

base a análise de documentos, imagens, registros (orais e escritos), dentre outras fontes, objetivando compreender os movimentos instituídos e instituintes por sistemas de ensino/escolas (Jesus; Vieira; Santana, 2023) para o atendimento à função social da escola: a mediação e a apropriação dos conhecimentos explorados nos currículos escolares. Para Santos (2007), “[...] os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orienta” (Santos, 2007, p. 224).

No caso do estudo maior que dá origem a este artigo, trabalhou-se com a constituição de grupos focais para a composição dos movimentos produzidos pelos sistemas de ensino, visando à oferta do atendimento educacional especializado. Segundo Morgan (1997), os grupos focais se configuram em uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais.

Para Kitzinger (2000), trata-se de uma forma de entrevistas com grupos fundamentada na comunicação e na interação, tendo como objetivo o agrupamento de informações detalhadas sobre um tópico específico. Com isso, pode-se ter acesso a informações capazes de possibilitar a compreensão sobre percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. Com esse procedimento de produção de dados, o pesquisador apresenta aos participantes os eixos a serem discutidos para que as pessoas possam se posicionar, de modo que uma adentra a narrativa da outra, complementando, tensionando, problematizando e trazendo novos-outras olhares sobre o tema em análise.

Considerando que este texto objetiva dialogar com movimentos produzidos por três sistemas públicos de ensino localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES quanto à gestão da política do atendimento educacional especializado como apoio complementar/suplementar à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em processos de inclusão escolar, os eixos dos grupos focais foram: a) a concepção de atendimento educacional especializado adotada pelas redes de ensino envolvidas na pesquisa; b) os espaços-tempos de sua oferta; c) a constituição de documentos voltados a orientar as escolas quanto à operacionalização da referida política; d) os profissionais envolvidos e as políticas de formação continuada implementadas para sua realização.

Participaram dos grupos focais os seguintes profissionais da Educação: oito de cada rede de ensino, dentre gestores de Educação Especial, diretores

de escolas, coordenadores pedagógicos, docentes da sala de aula comum e de Educação Especial. Foram constituídos três grupos focais entre os meses de setembro e outubro de 2020, tendo, cada um, duração de duas horas.

Os encontros foram realizados virtualmente no *Google Meet*, considerando a pandemia da Covid-19. Eles foram gravados no próprio sistema para posterior transcrição e análise. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo colhida a assinatura dos envolvidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise dos resultados

Um primeiro mapa que se desenha a partir dos grupos focais se direciona para a concepção de atendimento educacional especializado adotada pelas redes de ensino envolvidas na pesquisa e os espaços-tempos em que estão disponíveis esses apoios. Normativas nacionais (Brasil, 2009, 2011) e documentos como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008) trazem direcionamentos para uma produção de sentido que caminha para um serviço em Educação Especial que se realiza nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno de matrícula do ensino comum e com abordagem complementar/suplementar aos currículos mediados na classe regular. Os participantes, quando questionados sobre a concepção de atendimento educacional especializado presente nas redes de ensino em que atuam, trouxeram as seguintes produções:

Tivemos uma mudança em relação ao AEE. É mais amplo. Ele é ofertado no turno e no contraturno. No turno, colaborando com a classe comum e, no contraturno, na sala de recurso multifuncional, podendo o apoio ser individual ou em grupos (Professora de Educação Especial da Rede de Ensino 1).

Temos três possibilidades de oferta do AEE. O trabalho colaborativo com a classe comum, o atendimento na sala de recurso multifuncional e a sala de aula bilingue para os alunos surdos (Pedagoga da Rede de Ensino 2).

Nós temos acompanhado a pesquisa em Educação Especial. Com isso, fazemos o AEE de turno e de contraturno. A carga horária dos professores especializados é dividida entre o apoio à classe comum, o contraturno e o planejamento. Mudou! Antes, o apoio à classe

comum era chamado de trabalho articulado e o AEE era o contraturno. Agora, tudo é AEE (Gestora de Educação Especial da Rede de Ensino 3).

Como podemos perceber, os três sistemas de ensino avançam quanto à concepção de atendimento educacional especializado apresentada pelas normativas e documentos nacionais. Caminham no sentido de acompanhar a processualidade do conhecimento produzido pela pesquisa em Educação Especial (Baptista, 2011; Ghidini; Vieira, 2021; Haas, 2023) que acena para a necessidade de se ampliar o entendimento para conceber tais serviços como disponíveis na escola, turno e contraturno, com vistas a apoiar o estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em todas as atividades mediadas no contexto escolar.

Isso não quer dizer que a pesquisa em Educação Especial e os sistemas de ensino analisados negam as intervenções de contraturno. Além disso, não negligenciam a perspectiva complementar/suplementar aos currículos escolares, compreendendo que o atendimento educacional especializado encontraria barreiras para assumir tal tarefa quando resumido às salas de recursos multifuncionais. Por isso, necessita ser extensivo a todas as atividades pedagógicas em que os estudantes requerem algum tipo de apoio, tendo em vista, como alerta Vieira (2012):

[...] há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado, também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente, apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se apaga em outro. Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento desses estudantes (Vieira, 2012, p. 30).

Essa concepção mais ampla evidenciada em estudos como os de Baptista (2011), Ghidini (2020), Ghidini e Vieira (2021), Haas (2023), dentre outros, defende esses serviços em uma perspectiva colaborativa que envolve docentes do ensino comum e do ensino especial, de modo que o estudante encontre os

devidos apoios no turno comum, assim como no contraturno. Isso não significa dizer que o educando será retirado da classe comum no horário de aula regular para ser encaminhado às salas de recursos multifuncionais. Tal ação reafirmaria a abordagem substitutiva historicamente adotada para a oferta dos serviços de apoio em Educação Especial.

Ao contrário, os apoios adentram a classe comum, constituindo-se a partir uma pluralidade de ações, desde o planejamento coletivo entre o docente do ensino comum com o especializado até a mediação do conhecimento curricular com os estudantes. No contraturno, realizam-se intervenções individuais ou grupais, objetivando suprir demandas mais específicas que seriam mais complexas de serem atendidas na classe comum.

Essa concepção traz para o debate um segundo mapa, que se desenhou a partir da pesquisa: a ampliação do *lócus* de realização do atendimento educacional especializado que, além das salas de recursos multifuncionais — como preceituam as normativas/documentações vigentes —, enraíza-se para todos os espaços-tempos em que os estudantes estão envolvidos em ações pedagógicas, reafirmando sua abordagem de apoio à acessibilidade ao conhecimento e resguardando a atenção às especificidades de aprendizagem que são transversais a esse processo.

Nós organizamos o nosso horário para fazer o AEE. Tem um tempo para o atendimento dos alunos na SRM (contraturno). Tem o apoio à classe comum. Para esse segundo momento, contamos com o apoio dos estagiários, porque são alunos em várias classes. Não daria conta sozinha! Tem o momento de planejamento. Então, não fazemos o AEE só na SRM. Fazemos onde o aluno precisa de ajuda (Professora de Educação Especial da Rede de Ensino 1).

O AEE é feito na sala de recurso, quando ele é feito no contraturno, mas temos também o apoio à classe comum. Além disso, os professores de Educação Especial fazem muitas coisas, como o apoio nas atividades avaliativas, na elaboração das aulas, nos planejamentos (Professora da classe comum da Rede de Ensino 2).

Tem a sala de recurso, mas também a sala de aula. Eles mudaram a política. Achei melhor, porque antes havia uma divisão entre quem apoiava o turno e quem apoiava o contraturno. Agora, o professor de Educação Especial

atua em tudo. Precisam de ajuda. Temos os cuidadores (Diretora escolar da Rede de Ensino 3).

Para a gestão dessa concepção de atendimento educacional especializado, como nos ajuda a pensar Paro (2009), foi importante agregar recursos conceituais para se perguntar: resumir os serviços mencionados nas salas de recursos multifuncionais efetivamente colabora com a acessibilidade curricular pelos estudantes? Esses sujeitos requerem apoios em quais espaços-tempos da escola? Podemos conceituar atendimento educacional especializado somente como intervenções de contraturno? Como podemos perceber, as redes de ensino passam a dialogar com os estudos em Educação Especial, por exemplo, os desenvolvidos por Baptista (2011), quando problematiza que:

[...] esse apoio deve auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se (Baptista, 2011, p. 70).

Essa decisão conceitual influencia nos modos de utilização dos recursos materiais disponíveis na escola para não os deixar suprimir nas salas de recursos multifuncionais. Estudo realizado por Ghidini e Vieira (2021) problematiza o fato de, em muitas unidades de ensino, pairar a crença de que os equipamentos e os materiais pedagógicos são de exclusividade da sala de recursos multifuncionais, não podendo ser utilizados na classe comum. Esses autores chamam a atenção para a importância de criarmos linhas de pensamento e de ação para refletir sobre como esses artifícios podem apontar possibilidades para que a aprendizagem se mostre afetiva e efetiva para os estudantes.

As discussões até então trazidas nos aproximam de outros dados mencionados pelos participantes e que possibilitam o desenho de um terceiro mapa: a elaboração de documentos pelas redes de ensino. A concepção ampliada de atendimento educacional especializado se encontra presente em documentos orientadores das ações da Educação Especial constituídos pelas Secretarias de Educação envolvidas na pesquisa em uma abordagem colaborativa com as escolas. Em uma rede de ensino, esse documento busca inspiração na PNEE/2008 e ganha a denominação de “Política Municipal de Educação Especial”, enquanto, em uma segunda, é chamado de “Diretrizes de Educação Especial” e, na terceira, ganhou a conotação de “Resolução”.

Nós temos um documento que orienta a Educação Especial nas escolas. Foi construído pela equipe central com os professores, pedagogos e diretores. Teve também a contribuição do Conselho Municipal de Educação. Demorou bastante tempo para ser elaborado. Seguiu a linha do movimento nacional e foi chamada de Política Municipal de Educação Especial (Coordenação de Educação Especial – Rede de Ensino 1).

Nós temos uma atualização da Resolução que reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da rede pública municipal de ensino. Já tínhamos esse documento. A rede de ensino sentiu a necessidade de fazer uma atualização. Foi feita com a participação de vários segmentos, inclusive do Conselho Municipal de Educação (Coordenação de Educação Especial – Rede de Ensino 2).

Nós trabalhamos com Diretrizes. Fizemos atualização da antiga e temos as Diretrizes de Educação Especial de 2024. Foi elaborada em consonância com os documentos nacionais e o diálogo com as escolas (Coordenação de Educação Especial – Rede de Ensino 2).

A elaboração dos documentos mencionados em uma relação colaborativa entre as secretarias de Educação e as escolas reafirma a importância da administração das políticas escolares constituída entre pares (Paro, 2009) e nos permite compreender o quanto têm contribuído para a gestão do atendimento educacional especializado nas redes de ensino em uma perspectiva de apoio aos processos de escolarização dos estudantes.

Dessa forma, trazem direcionamentos quanto ao público atendido pela modalidade de ensino, o direito à acessibilidade curricular, a concepção de atendimento educacional especializado adotada, possibilidades de organização/oferta desses serviços, a avaliação de identificação das necessidades específicas dos alunos, a sistematização do Plano de AEE, dentre outras.

Como alerta Paro (2009), fazer administração das escolas envolve a mediação de conhecimentos para que a ação educativa se fundamente em uma perspectiva inclusiva. Os documentos orientadores das políticas de Educação Especial dos três municípios têm promovido a defesa da escola como espaço-tempo de todos, a acessibilidade ao conhecimento como uma ação que responde à função social dessa instituição e o atendimento às especificidades de aprendizagens

como um ato político-pedagógico, reconhecendo que trajetórias diversificadas de escolarização fazem parte dos cotidianos das escolas e necessitam ser respondidas por ações calcadas nos pressupostos da pedagogia diferenciada.

Como fala Meirieu (1998), é a crença em uma pedagogia diferenciada que se compromete com o acesso ao conhecimento. A “[...] pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser apenas totalmente passageira: toda pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta” (Meirieu, 1998, p. 83).

Os grupos focais apontaram também elementos para compreendermos mais um mapa: os profissionais envolvidos na oferta do atendimento educacional especializado e as políticas de formação continuada implementadas para que esse serviço venha a apoiar as ações pedagógicas mediadas com os estudantes que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Considerando que o atendimento educacional especializado tem a tarefa de se constituir em uma ação pedagógica voltada a apoiar os estudantes mencionados, um primeiro grupo de profissionais envolvidos são aqueles que atuam na Educação Especial. Os três sistemas de ensino contam com professores nas seguintes áreas: deficiência intelectual; educação de surdos; deficiência visual e altas habilidades/superdotação. Há a realização de concursos públicos para a ocupação do cargo, assim como a contratação pela via de designação temporária. As atribuições desses profissionais buscam inspiração na Resolução nº 4/2009, de 02/10/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diante disso, desenvolvem atividades como:

- I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula

comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

- V. estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, art. 13, inc. I-VIII).

Os sistemas de ensino trazidos neste estudo reiteram que, no âmbito do trabalho pedagógico, para além dos professores de Educação Especial, os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino também é uma responsabilidade que perpassa as atribuições dos docentes do ensino comum, dos coordenadores pedagógicos e dos diretores das unidades escolares.

Partindo do pressuposto de que o atendimento educacional especializado tem caráter complementar/suplementar, ele não cumpre essa tarefa sem o efetivo trabalho pedagógico da classe comum, que envolve as ações dos docentes do ensino comum e dos coordenadores pedagógicos. Assim, como nos faz pensar Paro (2009), os processos de inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial requerem o esforço coletivo de todos os profissionais da escola e, no campo pedagógico, daqueles que se formaram para promover a mediação de ações administrativas e pedagógicas para que a aprendizagem se efetive: professores do ensino comum, especializados, pedagogos, coordenadores de turnos e diretores.

Para a responsabilização de todos para com a aprendizagem dos estudantes mencionados, os sistemas de ensino entendem a importância da formação continuada. Conforme sinalizaram, há oportunidades para o fortalecimento dos saberes-fazeres docentes por meio de momentos de formação. No entanto, muitas dessas políticas se realizam fora do horário de trabalho, fazendo

com que os profissionais interessados participem dos momentos formativos depois de atuarem em dois turnos de trabalho. Além disso, cabe destacar que os três sistemas de ensino apresentam significativo número de profissionais da Educação, o que convoca a pensar em como não direcionar a formação em Educação Especial para aqueles que somente atuam na modalidade de ensino, deixando desabrigados os do ensino comum.

É preciso articular políticas para que todos os professores possam acompanhar a processualidade na produção do conhecimento em Educação Especial, pois precisamos articular a classe comum ao atendimento educacional especializado para que os estudantes acessem os currículos escolares, contando com os apoios capazes de atender às especificidades de aprendizagem que atravessam o processo de ensinar e de aprender na escola/sala de aula comum.

Considerações finais

O estudo nos possibilitou desenhar mapas simbólicos que tratam da gestão do atendimento educacional especializado no contexto de três sistemas públicos de ensino localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES. Um primeiro destaque diz respeito à ampliação da concepção dos serviços mencionados, de modo tal que eles assumem uma abordagem pedagógica, fazendo-se presente no turno e no contraturno. No primeiro momento, atribui-se foco à sala de aula comum para pensar em como colaborar com os docentes do ensino comum para prover acessibilidade curricular. No segundo, emergem as intervenções de contraturno na sala de recursos multifuncionais.

Essa concepção sinaliza que o atendimento educacional especializado não deve ficar circunscrito na sala de recursos multifuncionais, mas que se enraíze para todos os espaços-tempos da escola, visando apoiar e desencadear atividades que se alimentam dos princípios da pedagogia diferenciada (Meirieu, 2005).

Outro mapa que se desenhou na pesquisa foi a relevância de se contar com documentos orientadores das políticas de Educação Especial para as escolas. Os três sistemas de ensino trabalharam colaborativamente com vários segmentos para a elaboração de documentos, trazendo encaminhamentos sobre os alunos a serem atendidos pela modalidade de ensino, a própria concepção de atendimento educacional especializado, os *loci* da presença desses serviços, a sistematização dos registros, dentre outros.

Ganharam também relevância os investimentos realizados pelos sistemas de ensino na contratação de profissionais especializados, mas agregando reflexões sobre a responsabilidade de todos nos processos de escolarização dos estudantes. Os investimentos na formação continuada de professores se mostram como uma ação que vem sendo implementada, no entanto com desafios, pois é preciso alargar as oportunidades formativas para outros profissionais, além daqueles que atuam na Educação Especial, e possibilitar que esses momentos se realizem em outros formatos, pois a oferta no horário de trabalho acaba por implicar nas condições laborais dos professores, fazendo com que os docentes participem dos processos formativos após longas jornadas.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação. **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

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: 07 out. 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: 24 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/L9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

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/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

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/dm-documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre aeducação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providencias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

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

HAAS, Clarissa. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 19, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013/2965>. Acesso em: 09 de out. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandre Braga; SANTANA, Bárbara Santana dos Santos de. O Atendimento Educacional Especializado na região Centro-Serrana do Estado do Espírito Santo. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5995/2977>. Acesso em: 06 fev. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELLO, Andressa Santos. O “especial” na educação, atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (orgs.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (orgs.). **Qualitative research in healthcare**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

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

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegômenos a uma concepção pós-moderna do Direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S. l.], n. 24, p. 139-172, mar. 1988. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF. Acesso em: 09 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Alexandro Braga. **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.

Capítulo 6

Bases para o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar: contribuições de Meirieu

Ricardo Tavares de Medeiros¹

Juliana Sousa Elias²

Alexandro Braga Vieira³

Márcio Coser de Oliveira Locately⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.6

-
- 1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFES. Professor do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal do Espírito Santo. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6770544497944958>. E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com.
 - 2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora Escolar da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES e professora de História pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Currículo Lattes: <https://orcid.org/0009-0003-2878-3756>. E-mail: jsousa.hist@gmail.com.
 - 3 Pós-doutor em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES) e Profissional em Educação (PPGPE/CE/UFES). Currículo Lattes: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>. E-mail: allexbraga@hotmail.com.
 - 4 Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Geografia na Rede Municipal de Vila Velha/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2554760733214593>. E-mail: marcio-geo40@gmail.com.

Considerações iniciais

No presente texto, buscamos trazer reflexões sobre bases que consideramos relevantes para a oferta do atendimento educacional especializado como rede de apoio complementar à escolarização de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, assim como suplementar para os que apresentam altas habilidades/superdotação.

Para tanto, aproximamos as discussões de alguns conceitos de Philippe Meirieu (2002, 2005) pelo fato de o autor sustentar a defesa da educabilidade humana, reconhecendo a escola comum como espaço-tempo voltado a mediar a apropriação de conhecimentos que possibilitam a vinculação do humano com a sociedade.

Trata-se de um pesquisador interessado pela Ciência da Educação e pela Pedagogia. Considera os processos de ensino e de aprendizagem elementos intrinsecamente relacionados com a criação de vínculos entre as pessoas e o contexto social, defendendo investimentos na formação dos profissionais da educação para a promoção de contextos favorecedores da aprendizagem de estudantes com trajetórias diversificadas de escolarização. Depois de anos lecionando na formação de professores e produzindo conhecimentos sobre a escola, assumiu a docência novamente na Educação Básica francesa, com o objetivo de colocar em análise suas teorizações.

No livro *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*, o autor traz o texto *Uma aventura singular: o retorno ao terreno da ação*, relatando momentos importantes de sua trajetória docente. Apresenta-se como um pesquisador interessado pelas questões da Ciência da Educação e da Pedagogia, tomando os processos de ensino e de aprendizagem como elementos intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade. No texto citado, conta que, depois de anos lecionando na formação de professores e produzindo conhecimento sobre a escola, desafia-se a assumir a docência nesse ambiente, decisão que o possibilitou a apresentar a seguinte afirmativa:

[...] uma coisa é poder, de tempos em tempos, ‘mergulhar’ nas realidades cotidianas do ensino primário e secundário, ouvir os professores falarem de seu trabalho e estar atento às suas preocupações, ler os levantamentos e os testemunhos que são publicados; outra coisa é ver-se confrontado dia após dia com os alunos de uma

sala de aula, manter-se durante um ano escolar fiel às suas convicções, enfrentar no dia-a-dia as restrições inerentes à vida de um estabelecimento escolar... Por isso, creio ser necessário reassumir um compromisso no ensino secundário, e escolher, para isso, um estabelecimento considerado 'difícil', na aglomeração suburbana [...], onde resido (Meirieu, 2002, p. 9-10).

Assim, retoma suas atividades docentes em uma escola profissionalizante no ensino da língua francesa, enfrentando vários obstáculos e preconceitos para a concretização desse desejo. Essa experiência adensou as reflexões que vinha produzindo sobre o trabalho educacional, colocando a Educação como uma tensão; ou seja, é preciso forjar um pensamento com os educandos sobre como o conhecimento os inclui e os exclui da vida em sociedade. Além disso, argumenta que o pedagogo precisa assumir o conhecimento como instrumento de trabalho — ou seja, o domínio do conteúdo e das ações metodológicas — para torná-lo acessível ao estudante.

São justamente os conceitos trazidos pelo autor e articulados a dados de um estudo, denominado *Um olhar sobre o Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, que sustentam este artigo. A referida investigação foi coordenada pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo, trazendo possibilidades para articular o atendimento educacional especializado às teorizações de Meirieu (2002, 2005), na perspectiva de fazê-lo contribuir com a acessibilidade aos conhecimentos para estudantes apoiados pela Educação Especial.

Assim, para atender ao objetivo do texto, organizamos as discussões nas seções que seguem: a) esta introdução; b) conceitos do autor articulados ao atendimento educacional especializado; c) a metodologia adotada para a realização do estudo mencionado; d) a análise dos dados em diálogo com conceitos de Meirieu (2002, 2005); e) as considerações finais; f) as referências.

Aproximações de conceitos presentes nas obras de Meirieu com o atendimento educacional especializado

Estudos produzidos na área da Educação Especial (Jannuzzi, 2004; Kaszar; Rebello, 2013) sinalizam que a trajetória da escolarização de estudantes

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foi marcada por lutas contra processos de segregação e de exclusão que impediram o acesso à escola comum como um direito e um dever estatal. Os resultados dessas lutas trouxeram outras produções de sentidos à área, aqui em destaque para o atendimento educacional especializado, tendo em vista, como problematizam Kassar e Rebello (2013), tais serviços ganharem diferentes nuances no percurso histórico da Educação Especial. Foram substitutivos à escola comum, assim como os responsáveis pela escolarização dos estudantes, até se chegar aos encaminhamentos atuais que definem o atendimento educacional especializado como uma rede de apoio que:

[...] 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. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 16).

Para essa concepção de atendimento educacional especializado trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi preciso reconhecer o lugar da escola comum na formação dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino, ressignificando-a como espaço-tempo de acolhimento da diversidade/diferença humana. Com isso, fomos convocados a nos distanciar de linhas de pensamento que reduziam a escola a um ambiente único de socialização entre pares para entendê-la como responsável pela mediação dos conhecimentos produzidos pela humanidade para todas as pessoas em suas singularidades.

Essa linha de pensamento é defendida por autores que trazem uma abordagem crítico-propositiva para a Educação, como Meirieu (2005), quando entende que abrir a escola para todos não é uma escolha, porque se trata da própria

vocação dessa instituição. Trata-se de uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental: a escolha da educação e não da exclusão. Diante disso, para o autor, uma escola que exclui não é uma escola, porque o espaço escolar, “[...] propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (Meirieu, 2005, p. 44).

Diante disso, para o trabalho com o atendimento educacional especializado como apoio complementar/suplementar aos processos de escolarização de estudantes público da Educação Especial, é relevante reconhecer a escola como um espaço-tempo de pertencimento desses alunos. Eles necessitam se sentir parte da escola. Nessa mesma via, essa instituição deve significar um ambiente que se reorganiza para nutrir o sentimento de pertença em seu alunado.

Para Meirieu (2002, 2005), precisamos garantir que a escola se configure como espaço de aprendizagem para todos, situação que ainda desafia a política educacional brasileira e requer a implementação de políticas públicas educacionais inclusivas. Dentre os inúmeros movimentos a serem feitos, torna-se necessário formar professores investigadores de novos/outros saberes-fazerem a partir de um olhar inclusivo. Tal assertiva abre possibilidades para esses profissionais se colocarem em estado de pesquisa para investigar estratégias pedagógicas que envolvam os estudantes nos currículos das classes em que estão incluídos. Com isso, encontram dispositivos para responder às necessidades específicas de aprendizagem trazidas pelos modos de ser/estar de cada estudante.

Além disso, assumir a escola como espaço-tempo que se repensa para atender a trajetórias de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação significa reconhecer que tais sujeitos têm direito à Educação. Portanto, redes de apoio precisam ser constituídas para que esses alunos se sintam amparados pedagogicamente nos processos de apropriação dos conhecimentos, ação que pode contribuir para se atribuir outros sentidos para o atendimento educacional especializado.

Diante disso, podemos significá-lo como uma política comprometida em fortalecer perspectivas de currículos não suprimidos a listas de conteúdos a serem transmitidos aos estudantes, como se eles não tivessem condições/necessidades de acessar conhecimentos prudentes comprometidos com uma vida decente, conforme nos faz refletir Boaventura de Sousa Santos (2008). Assim, podemos entender que:

[...] dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado [...], podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/ mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; 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, dentre outros (Ghidini; Vieira, 2021, p. 13).

A concepção da escola como espaço-tempo de todos se configura a partir do reconhecimento de que o humano é educável, por isso ela se abre para o acolhimento da diversidade humana, requerendo políticas públicas para criar condições favorecedoras da aprendizagem e para tornar o conhecimento acessível a todos. Para Meirieu (2002), a aposta na educabilidade é a mola propulsora e a ação definidora da Pedagogia.

A educabilidade reforça e enaltece a diferença entre instrução e educação, porque, na primeira, não há reflexão, somente informações, não ocorrendo o compromisso do professor com as aprendizagens a serem assumidas pela escola. Em contrapartida, o educar significa a reflexão contínua sobre o ato de ensinar-aprender, o que leva o educador a se colocar em estado de pesquisa para promover contextos educativos que impulsionem a apropriação dos conhecimentos mediados em sala de aula.

Por isso, Meirieu (2002) entende que o trabalho pedagógico se direciona a criar condições para os estudantes se apoderarem dos objetivos da aprendizagem, incentivando-os a aguçar sua inteligibilidade para captar todas as nuances, articulações e descobertas, considerando que aprender é uma ação necessária, porque promove vinculações entre sujeitos aprendentes com aquilo que acontece na vida em sociedade.

As reflexões aqui apresentadas reafirmam a relevância de se pensar o atendimento educacional especializado como ação presente na proposta pedagógica da escola. Isso demanda reconhecer que os estudantes apoiados pela Educação Especial são educáveis e que têm o direito de aprender, pesquisar e divulgar o

conhecimento, conforme prescreve a Constituição Federal do Brasil de 1988. Para tanto, é preciso não transformar as trajetórias de aprendizagem desses sujeitos como desvantagens em relação à apropriação dos conhecimentos, mas como uma realidade a ser respondida por políticas públicas inclusivas e por ações pedagógicas pautadas nos pressupostos da pedagogia diferenciada.

[...] a pedagogia diferenciada [...] estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se sujeito de suas próprias aprendizagens, ao epistemólogo de seus conhecimentos e ao analista de estratégias de aprendizagem, que não é importante apenas ‘descobrir’, mas também enriquecer pela sondagem, pela troca, pela avaliação [...] coletiva da atividade de sala de aula (Meirieu, 2002, p. 110).

Para Meirieu (2002), a pedagogia diferenciada reconhece que o acesso aos princípios fundamentais da cidadania por todos os alunos demanda a composição de itinerários didáticos mais específicos e comprometidos em tornar os conhecimentos acessíveis aos estudantes, sem, com isso, diferenciar para excluir ou “guetizar” e/ou adaptar atividades/estratégias de ensino para tornar o currículo mínimo aos alunos considerados também mínimos para muitas escolas.

Pautar as ações da escola nos pressupostos da pedagogia diferenciada, para o autor, é lutar contra todas as formas de fatalidade, o que requer pensar que, mesmo de maneira fugaz, é possível perceber que alguma coisa se move, que nem tudo está irremediavelmente cristalizado na educação. Além disso, significa reconhecer que a escola, pelas ações pedagógicas que desenvolve, é capaz de restaurar um pouco de confiança na mobilidade social, de promover um pouco mais de humanidade, de reunir as pessoas para além de suas diferenças e de libertá-las de todas as formas de domínio (Meirieu, 2005).

A abertura da escola para todos, pautada na educabilidade humana e nos pressupostos da pedagogia diferenciada, convoca outro olhar sobre o que chamamos de conhecimento, que não pode ser reduzido a conteúdos direcionados à realização de atividades acadêmicas e sem relação com a análise crítica que o humano precisa fazer de si, das suas relações entre pares, dos outros e da sociedade na qual está inserido.

Diante disso, Meirieu (2005) entende que a escola não pode se configurar em um espaço conteudista, desmerecendo o que acontece no fluxo da vida cotidiana. Isso não quer dizer que ela deixará de apresentar aos estudantes os

conhecimentos que cabe a ela ensinar, até porque perderia a sua função social. No entanto, como nos faz pensar Santos (2008), cabe à escola propiciar aos estudantes o direito de apropriação de conhecimentos prudentes capazes de proporcionar uma vida decente.

Para tanto, cabe à escola pensar quais os conhecimentos a serem mediados, mas também a sua apresentação, as condições de sua apropriação e a avaliação, isso porque uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento seria contrária às finalidades da escola, e, sobretudo, à primeira delas: a mediação “[...] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável” (Meirieu, 2005, p. 150).

A reflexão crítica sobre os debates aqui apresentados nos leva a compreender que, para pensar o atendimento educacional especializado como um conjunto de ações que visam complementar/suplementar a escolarização de estudantes público da Educação Especial, é preciso fortalecer o compromisso e o comprometimento da escola para com o conhecimento a ser mediado. Como chama atenção Vieira (2012, 2015), é necessário que os profissionais da Educação se esquivem de linhas de pensamento que reduzem a escola a um espaço de socialização para esse alunado, distanciando-o do direito de aprender com seus pares.

Para tanto, precisamos de uma concepção mais aberta de currículo para que diferentes conhecimentos tenham espaço na escola/sala de aula, pois as trajetórias/demandas de aprendizagem dos estudantes são plurais, assim como o conhecimento polissêmico e as relações do humano na sociedade, diversificadas. Diante disso, é importante pensar o currículo como:

[...] um procedimento aberto, vetorizado por objetivos comuns e regulado pela observação em tempo real do trabalho dos alunos. Não é um sistema organizado com base em uma sucessão de diagnósticos [...], mas um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente para abrir a cada um espaços e possibilidades inexplorados [...]. É um esforço permanente para tornar as aquisições dialéticas e perceber o dado e o possível, o já existente e a promessa de um futuro diferente (Meirieu, 2002, p. 203).

Meirieu (2002, 2005) nos permite refletir que, para encontrar o que deve ser complementado/suplementado na escolarização de estudantes público da

Educação Especial, precisamos pensar: o que ensinar? Por que esse conhecimento e não outro? Que estratégias pedagógicas adotar? Quais recursos explorar? Como avaliar e acompanhar as linhas de apropriação de conhecimentos pelos estudantes?

É justamente o esforço intelectual e pedagógico para envolver o estudante no currículo comum que irá apontar as brechas do que necessita ser complementado/suplementado, trazendo, para o processo, o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica comprometida com a acessibilidade curricular.

As aproximações entre as teorizações de Meirieu com a oferta do atendimento educacional especializado convocam estabelecer outros olhares para com a formação e as condições de trabalho dos professores, que necessitam mediar trajetórias de escolarização com que as escolas não estão acostumadas a lidar. Isso requer que tenham formação que possibilite a pesquisa sobre novas ações didáticas, ação alimentada pela inseparável relação teoria e prática. Por isso, segundo Meirieu (2002), o professor:

[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo dever ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica (Meirieu, 2002, p. 10).

De acordo com as teorizações do autor, o compromisso social do professor na sociedade/escola é desenvolver no aluno o desejo de aprender. Diante disso, esse profissional necessita ter o direito a processos de formação que articulem teoria e prática para responder a perguntas como: como fazer o desejo de aprender parte da trajetória de escolarização do aluno? Tal questão traz para o debate o que Meirieu (2002) denomina de solicitude, ou seja, a preocupação do adulto (professor) com a formação daquele em processo aprendente.

Preocupar-se com o que o estudante tem o direito de aprender e criar as devidas condições para que a apropriação dos conhecimentos se estabeleça se configura em uma ação ética da escola/professor para com a formação do estudante. Em Educação Especial, essa preocupação necessita ser compartilhada entre a direção da escola, a coordenação pedagógica, os professores do ensino comum e os docentes de Educação Especial, pois todos necessitam

entrelaçar ações para que os diferentes saberes, culturas e questões diversas nas quais as aprendizagens são construídas se articulem com aquilo que o aluno já sabe e que tem o direito de aprender, ampliando suas possibilidades de atribuir sentidos à vida em sociedade.

A preocupação com a formação dos estudantes se estabelece a partir do que Meirieu (2002) denomina de obstinação didática, isto é, movimentos produzidos pelos professores para (re)planejar e (re)articular as condições mais favoráveis para motivar os processos de ensino e aprendizagem, respeitando as áreas de interesse dos alunos e despertando, simultaneamente, vontades e desejos por outros ensinamentos.

A obstinação didática pode apontar meios para interligar a classe comum ao atendimento educacional especializado, levando os profissionais envolvidos a trabalharem colaborativamente para inserir o estudante no currículo mediado na classe comum. É a partir dessa ação que podemos pensar em como complementar/suplementar esse processo formativo, por exemplo, nos momentos de contraturno, nos quais ocorrem intervenções mais específicas na sala de recursos multifuncionais.

A constituição desta seção do artigo nos ajuda refletir que o desafio que se coloca para as escolas mediante a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é viver, com esses sujeitos, o que Meirieu (2002) chama de momento pedagógico. Trata-se do instante em que o professor, levado pelo compromisso com a formação desse estudante e com a mediação curricular, percebe que esse aluno lhe impõe um recuo, porque não encontrou sentido no que lhe foi apresentado. Diante disso, esse profissional se repensa e ressignifica a prática pedagógica para trazer o aluno que desvia do contexto da aprendizagem.

O momento pedagógico é o instante em que o professor toma consciência sobre a relevância do conhecimento na formação do aluno e as resistências desse sujeito em aprender. Com isso, busca compreender os fundamentos dessas resistências, e, sobretudo, o que se passa no desejo do outro de querer ou não aprender, cenário que é da ordem do subjetivo. Nesse contexto, o professor passa a investigar maneiras de despertar o interesse do aluno pela aprendizagem, recorrendo a suas áreas de interesse, recursos, estratégias, apoios — movimentos que podem ser articulados com o atendimento educacional especializado —, demanda a ser respondida coletivamente pelo trabalho da classe comum com os serviços de apoio trazidos no transcorrer desse texto.

A metodologia adotada para a produção dos dados

Neste texto, buscamos trazer as teorizações de Meirieu (2002, 2005) em diálogo com dados do estudo denominado *Um olhar sobre o Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, que buscou compreender as implicações do referido documento nas políticas locais de Educação Especial implementadas por redes públicas de ensino do Estado do Espírito Santo.

O citado estudo recorreu aos fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas qualitativas e da Cartografia das Representações Sociais de Boaventura de Sousa Santos. Segundo André (2013), as investigações qualitativas valorizam as subjetividades das pessoas envolvidas na investigação. Com isso, elas podem se posicionar frente ao objeto pesquisado, trazendo seu olhar crítico para a produção do conhecimento científico. Pesquisadores qualitativos compreendem que “[...] a realidade é socialmente construída e que, por esse motivo, não pode ser apreendida e expressa por meio de estudos quantitativos, cujos pressupostos são mais objetivos e gerais” (Augusto *et al.*, 2014, p. 478).

No que se refere à Cartografia das Representações Sociais, segundo Santos (1988), o método tem por objetivo constituir mapas para se entender o que acontece dentro da área pesquisada, recorrendo a um entrecruzamento entre escalas, simbolizações e projeções. De acordo com o autor, os mapas se configuram em uma representação miniaturizada da realidade, possibilitando entender as relações sociais e o que o humano constitui dentro de uma determinada área geográfica.

Quando aproximamos a Cartografia das Representações Sociais da Educação Especial, podemos acompanhar o desenho de mapas conceituais sobre temáticas que constituem a área; por exemplo, o desenrolar da inclusão dos alunos na escola/classe comum, a materialização da oferta do atendimento educacional especializado, os processos avaliativos (de identificação das necessidades discentes e de acompanhamento das aprendizagens), os modos como os profissionais da Educação se envolvem/responsabilizam pela escolarização dos alunos, dentre outros temas.

Com a cartografia, linhas que limitam o campo pesquisado são desenhadas, e, com os pressupostos das representações sociais, é possível entender as políticas educacionais que se efetivam dentro desse território. Para Santos (2007), “[...] os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma

língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orienta” (Santos, 2007, p. 224).

Para a constituição desses mapas, o estudo maior organizou grupos focais, envolvendo profissionais da Educação da rede estadual do Espírito Santo, assim como das municipais, contemplando as localizadas na Região Metropolitana da Grande Vitória, assim como do Sul, do Norte, do Noroeste e da Região Serrana capixaba.

Para Kitzinger (2000), quando se fala em grupos focais, reporta-se a entrevistas coletivas que valorizam a comunicação e a interação, objetivando agregar informações sobre o objeto pesquisado. Nesse sentido, cria-se um banco de dados voltado a compreender a temática em estudo a partir das percepções dos participantes. Para a realização de grupos focais, o pesquisador responsável pelo estudo apresenta os eixos das discussões, incentivando as pessoas a se posicionarem. Com isso, os envolvidos entram nas narrativas dos outros, de modo a complementar, problematizar, discordar e ratificar o que se analisa.

Partindo do pressuposto de que um dos eixos da pesquisa *Um olhar sobre o Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* foi o atendimento educacional especializado, buscamos, no banco de dados, elementos para aproximar a oferta desses serviços das teorizações de Meirieu (2002, 2005), conforme já anunciado neste texto.

Para a continuidade dessa interlocução, na próxima seção, traremos diálogos entre as teorizações de Meirieu (2002, 2005) e narrativas produzidas por profissionais em atuação em três sistemas públicos de ensino localizados na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, para pensar: a) a relação entre a função social da escola e a política do atendimento educacional especializado; b) a articulação desses serviços de apoio com os currículos escolares e os pressupostos da pedagogia diferenciada; c) a importância do comprometimento coletivo dos profissionais da educação para a produção de sentidos sobre o atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial.

Participaram oito profissionais de cada sistema de ensino, dentre gestores de Educação Especial, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, docentes da sala de aula comum e de Educação Especial. Para a elaboração deste artigo, recorreremos à análise de três grupos focais que trouxeram a temática do atendimento educacional especializado. Esses encontros foram realizados nos meses de setembro a outubro de 2020, tendo, cada um, duas horas de duração.

Considerando que a pesquisa se realizou no momento da pandemia da Covid-19, os grupos focais foram promovidos via *Google Meet*. Foram gravados, transcritos e selecionados os dados para a composição do artigo. A pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise e discussão dos dados

Um primeiro chamamento que os participantes destacaram nos grupos focais para se pensar o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar à escolarização de estudantes apoiados pela Educação Especial é a necessidade de reavivar constantemente que a escola comum é o espaço inegociável para a escolarização desses sujeitos. Na compreensão dos participantes, se o estudante não encontra sentido em estar na escola, não há o que ser complementado/suplementado.

Essa premissa enfrenta anos de segregação vividos pelos estudantes, o que os afastou da acessibilidade aos conhecimentos mediados via currículos escolares. Os participantes chamam atenção para a necessidade de reafirmar que o acesso à escola comum não se restringe à matrícula, necessitando ser acompanhado por condições de permanência e envolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, tópico que se coloca um desafio ainda não respondido pela escola/educação.

Assim, os participantes entendem que as escolas necessitam contar com políticas públicas para promover a permanência dos estudantes, assim como para a efetivação da aprendizagem, ação que também envolve o trabalho diário realizado pelos profissionais da educação para envolvimento dos estudantes nos currículos mediados nas turmas em que eles estão matriculados.

As narrativas dos participantes no estudo nos permitem entender que o atendimento educacional especializado só ganha conotação de complementar/suplementar se a escola se colocar acessível aos estudantes, cenário que convoca a resignificação da classe comum para que as demandas de aprendizagens do alunado apoiado pela Educação Especial venham a ser atendidas. Sem esses movimentos, o atendimento educacional especializado não avança em uma abordagem pedagógica e se reafirma como o responsável pela aprendizagem discente, excluindo o aluno do que é mediado com os demais alunos.

Vejamos algumas contribuições trazidas pelos participantes sobre a temática nos grupos focais:

A inclusão vai além da matrícula do aluno. Tem a questão da permanência e da aprendizagem. Ensinar a esses alunos é um desafio para a escola, ainda mais quando pensamos aqueles mais comprometidos. É uma situação complicada de discutir, porque tem a questão da política pública, mas também o dia a dia das escolas. O desafio é fazer com que muitos professores percebam que o aluno pode aprender. Sem isso, como fazer o AEE, conforme orienta a Política Nacional? (Pedagoga da rede de ensino 1).

Se o menino não aprende na sala de aula, não tem AEE complementar. A base de tudo é a classe comum. É ali que o professor vai ver onde o menino precisa de apoio e o que precisa ser complementado. A escola precisa ser escola para o aluno público da Educação Especial (Professora de Educação Especial da rede de ensino 2).

Escola tem que ser escola para todos. Envolver a criança com deficiência na aprendizagem da sala de aula comum é um desafio. Tem professor que ainda não entendeu que o menino pode aprender. Ou melhor, ele deve aprender. Se isso ficar bem amarrado, o AEE passa a funcionar bem (Professor do Ensino Comum da rede de ensino 3).

As provocações dos participantes reafirmam as teorizações de Meirieu (2002, 2005) trazidas neste texto. A escola que exclui não é escola, porque, se ela assim se comporta, perde a conotação de estabelecimento de ensino que se responsabiliza pela formação dos estudantes. A escola é um ambiente que se entende como responsável pela apropriação dos conhecimentos, reconhecendo tal ação como uma questão ética e necessária por promover o vínculo da pessoa com a sociedade.

Meirieu (2002) nos leva a entender que a pessoa que encontra possibilidades de ampliação de seus repertórios/conhecimentos pode se vincular de maneira crítica à sociedade, porque compreende e explicita o que sabe/pensa, assim como argumenta, discorda e dá sentido a um mundo que não tem um sentido único, conforme problematiza Boaventura de Sousa Santos (2008).

Essa linha de pensamento reafirma a importância de a escola se abrir para o acolhimento de seu alunado, pautando tal ação na educabilidade humana,

assim como a necessidade de não confundir a instrução com a educação, porque, como vimos, a educação envolve o ato educativo, que é intencional e tem o objetivo de possibilitar que o estudante acesse os conhecimentos produzidos pela humanidade, problematizando-os e fazendo-os avançar, considerando o próprio desenvolvimento da sociedade.

Outro chamamento destacado pelos profissionais envolvidos na pesquisa é a necessidade de articular o atendimento educacional especializado aos currículos pela via dos pressupostos da pedagogia diferenciada. Conforme destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os serviços de apoio mencionados não se configuram em reforço escolar, repetição do trabalho realizado na classe comum e nem mesmo em uma substituição do currículo.

Portanto, para uma abordagem complementar/suplementar desses serviços aos processos de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é preciso compreender os currículos como produções culturais que podem ser modificadas para acompanhar os fluxos da vida em sociedade. Além disso, deve-se entender que a apropriação dos conhecimentos estabelece relações com o desenvolvimento e a formação humana, portanto uma necessidade vital. Por isso, é preciso reconhecer que:

[...] uma escola “sem conteúdos” culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida. O conhecimento, e principalmente a legitimação social de sua posse, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa direção (Sacristán, 2000, p. 19).

Essas provocações se alinham às narrativas produzidas por alguns profissionais envolvidos na pesquisa, que entendem que:

O currículo para o aluno especial tem que ser mais amplo, porque, além dos conhecimentos comuns, eles precisam aprender mais coisas que vêm de suas necessidades especiais (Professora de Educação Especial da rede de ensino 1).

É importante envolver os professores do ensino comum nas formações. São eles os responsáveis por trabalhar os conteúdos das disciplinas. Se o professor não entende que o aluno precisa aprender esses conteúdos, como eu irei fazer o AEE como complementar? (Professora de Educação Especial da rede de ensino 2).

Como pedagoga, meu maior desafio é convencer os professores regentes de que o aluno especial também é dele. É preciso mudar o trabalho pedagógico. É importante inovar. Ele precisa flexibilizar o currículo. É uma luta diária. Sem isso, o AEE não faz sentido (Pedagoga da rede de ensino 3).

Os participantes da pesquisa entendem que o acesso ao currículo é um direito. Essa assertiva está prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, quando diz:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996, cap. V, art. 59, inc. I).

A acessibilidade ao conhecimento, na premissa de encontrar o sentido complementar/suplementar para o atendimento educacional especializado, aproxima-se das teorizações de Meirieu (2002, 2005) quando chama atenção para a importância de o trabalho curricular ser pautado nos pressupostos da pedagogia diferenciada, porque tal linha de pensamento ajuda o professor a levantar perguntas como: o que ensinar? O que já sabe o estudante? Como articular os conhecimentos já apropriados e aqueles que a escola irá ensinar? Quais estratégias e recursos são necessários para essa apropriação? Como avaliar? Quem avaliar? Para que avaliar?

Questionamentos como esses buscam sustentação nos pressupostos da pedagogia diferenciada, que constitui uma mudança profunda no trabalho desenvolvido pela escola. Essa passa a propor dispositivos capazes de responder às diferentes expectativas e necessidades dos estudantes, ou seja, a processos de aprendizagem contínuos que possibilitam a intervenção do sujeito na sociedade.

O último chamamento dos envolvidos na pesquisa é a importância do comprometimento coletivo dos profissionais da educação para a produção de sentidos sobre o atendimento educacional especializado como ação pedagógica comprometida com a acessibilidade curricular. Mediar processos de ensino e aprendizagem de estudantes que trazem demandas específicas requer ações coletivas. Diante disso, não se pode responsabilizar somente os professores de Educação Especial pela inclusão/aprendizagem desse aluno. Trata-se de um desafio que requer ações por parte da direção da escola, dos coordenadores pedagógicos, dos regentes de classe e dos professores que atuam na Educação Especial.

A inclusão de uma criança especial precisa fazer parte da preocupação de todos. A direção precisa saber o que esse aluno precisa para organizar a escola e adquirir o que é necessário para o trabalho pedagógico. A parte pedagógica precisa acompanhar os professores para promover a flexibilidade do currículo. A equipe da Educação Especial, atenta para saber onde ajudar para fazer avançar a aprendizagem do aluno (Pedagoga da rede de ensino 1).

O aluno é da escola, então ele é uma responsabilidade de todos (Professora de Educação Especial da rede de ensino 2).

Eu sempre falo para todos. O aluno é nosso. Já trabalhei em escola que o povo dizia: seu aluno chegou! Queriam dizer que ele era só meu. Batia de frente e dizia: ele é nosso! Cada um tem que fazer a sua parte (Professora de Educação Especial da rede de ensino 3).

O trabalhar colaborativo entre os vários segmentos da escola traz contribuições para pensarmos os apoios da Educação Especial no cotidiano escolar. A escola, quando articulada, configura ações capazes de interligar o aluno, o professor, os docentes de Educação Especial, a coordenação pedagógica e a direção em processos de ensino comprometidos com a acessibilidade curricular. A colaboração nos permite encontrar prazer em ensinar e fazer despertar a criatividade docente e a constituição de práticas pedagógicas voltadas a envolver os alunos na apropriação dos conhecimentos.

A colaboração favorece um currículo que aposta na educabilidade humana. Essa defesa é trazida por Meirieu (2005) no transcorrer deste texto. Ela favorece

o reconhecimento dos profissionais da Educação como críticos de si e das desigualdades de acesso aos conhecimentos. O trabalho colaborativo nos leva a pensar que a Educação poderá trazer contribuições para a transformação dos contextos existenciais de muitas pessoas, pois, mediante o acesso a propostas de ensino com qualidade, a escola poderá levar os alunos a minimizarem sua realidade de vida, galgando outros espaços de participação na vida social.

Assim, o trabalho articulado entre os profissionais da escola nos permite refletir sobre a valorização de diferentes conhecimentos e experiências, trazendo indícios de mudanças nos contextos sociais e pensamentos alternativos para fazermos usos diferenciados das produções culturais existentes. A colaboração aponta pistas para reconhecer os processos de desigualdade presentes nos cotidianos escolares, convocando-nos a produzir rupturas no currículo escolar, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação para que os alunos tenham reconhecidos seus direitos de aprendizagem.

No caso da escolarização de pessoas com indicativos à Educação Especial, é prudente constituir um olhar de aposta nesses sujeitos, bem como nas aprendizagens que realizam, nos conhecimentos que constroem e nas necessidades que trazem para os cotidianos escolares. Quando vários profissionais se corresponsabilizam pelo discente, eles passam a refletir que a diferença é parte constitutiva do humano e que a aprendizagem se efetiva quando reconhecemos a potência dos outros, as possibilidades de troca e a constituição de estratégias para que os estudantes se sintam desafiados/incentivados a se envolverem com as redes de conhecimento que se estabelecem nos cotidianos escolares.

Considerações finais

Nessas considerações finais, reafirmamos a importância da escola comum como um espaço inclusivo e de pertencimento para todos os estudantes, especialmente para aqueles apoiados pela Educação Especial. Fundar o atendimento educacional especializado em conceitos de Philippe Meirieu (2002, 2005) nos leva a reafirmar a compreensão de que a escola deve ser um local em que o conhecimento é mediado de maneira acessível e igualitária, sem exclusões. A inclusão dos estudantes trazida neste estudo é uma questão ética, coerente com a função social da escola, que precisa ser um ambiente em que o saber é compartilhado sem reservas.

A trajetória de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como apontado por estudos da área, tem sido marcada por lutas contra a segregação e exclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se coloca como um marco que nos permite reafirmar o papel social da escola comum na formação desses estudantes. Por isso, é preciso políticas públicas capazes de significar esse espaço como acolhimento da diversidade humana. Isso exige movimentos contínuos de reorganização do espaço escolar, de modo a promover o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Conforme Meirieu (2002, 2005) nos ajudou a refletir, para pensar a escola como um espaço de aprendizagem para todos, é essencial a implementação de políticas públicas educacionais inclusivas, com destaque para a formação de professores, significados como investigadores de novos saberes. Esses profissionais têm o direito à formação e ao incentivo à pesquisa para planejar/mediar práticas pedagógicas que respondam às demandas específicas de cada aluno, tornando o currículo acessível.

O atendimento educacional especializado, quando articulado ao currículo comum, tem o potencial de complementar/suplementar o processo educacional e contribuir com a promoção de processos educativos que reconhecem e valorizam as singularidades de cada estudante. Assim, concluímos este texto reafirmando que a assunção do atendimento educacional especializado como ação pedagógica requer políticas e práticas pedagógicas inclusivas, mas também a contínua transformação do espaço escolar para que os alunos, em suas trajetórias de escolarização, possam se sentir parte desse ambiente.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 51, n. 4, p. 745-764, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvN-GKXjbdHtWhqjxMyZQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 out. 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: 24 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/L9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

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/politicaeducospecial.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

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

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELLO, Andressa Santos. O “especial” na educação, atendimento especializado e a educação especial. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. *In*: POPE, C.; MAYS, N. (org.s). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

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

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações sociais: prolegómenos a uma concepção pós-moderna do Direito. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 24, p. 139-172, mar. 1988. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Cartografia_simbolica_RCCS24.PDF. Acesso em: 09 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

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.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Táticas e estratégias constituídas por professores para articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

Capítulo 7

Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense: pesquisa e extensão na formação de professores

Márcia Denise Pletsch¹

Flávia Faissal de Souza²

Carline Santos Borges³

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.7

-
- 1 Doutorado e Mestrado em Educação. Licenciatura em Educação Especial. Professora Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), Nova Iguaçu, RJ, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5622440291569151>.
 - 2 Doutorado e Mestrado em Educação. Licenciatura Plena em Educação Física. Professora Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC), Duque de Caxias, RJ, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6545543173378090>.
 - 3 Doutorado e Mestrado em Educação. Licenciatura Plena em Pedagogia. Professora Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Nova Iguaçu, RJ, Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3800459317089612>.

Introdução

Fruto das ações do Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)⁴ e da articulação junto às redes de ensino, em 2015, foi criado o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF). Ele foi proposto a partir da necessidade de construção de um espaço para troca de experiências entre os gestores de municípios que lidam com realidades próximas no cotidiano do trabalho educacional e mapeamento da situação real da Educação Especial na Baixada Fluminense/RJ. Também é objetivo do Fórum o estudo coletivo de soluções para as dificuldades encontradas, a fim de qualificarmos cada vez mais a educação de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas redes públicas de ensino.

Atualmente, o Fórum conta com o envolvimento de profissionais da Educação das duas universidades públicas da Baixada Fluminense (UFRRJ – *campus* de Nova Iguaçu e UERJ – *campus* de Duque de Caxias) e dos gestores da área de Educação Especial das redes de ensino da região. Tais profissionais realizam reuniões mensais para discutir as dificuldades e os caminhos encontrados pelas redes de ensino para garantir os direitos educacionais das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A parceria entre os gestores da área de Educação Especial com os pesquisadores das universidades tem contribuído para ampliar o diálogo entre o Ensino Superior e a Educação Básica, mas, em especial, para qualificar o debate sobre as políticas educacionais e as possibilidades de formação continuada de professores.

Sobre a Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro, vale dizer que é uma região que possui uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e é composta por 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Paracambi, São João de Meriti, Queimados e Seropédica. Outro aspecto importante que merece ser enfatizado se refere à sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar

4 Criado em 2009, registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/ UFRRJ), o grupo de pesquisa conta com estrutura física localizada no Instituto Multidisciplinar – *campus* da UFRRJ de Nova Iguaçu. Site: <http://r1.ufrrj.br/im/oeies/>.

e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e a violência urbana (Pletsch, 2014).

Nesse sentido, alinhadas com o escopo de pesquisa do ObEE,⁵ as ações do FPPEBF têm trazido para o debate as dificuldades, caminhos e possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar, marcadas pelas diretrizes internacionais, e como elas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, principalmente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEPEI) (Brasil, 2008) e das Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009a).

Tais documentos, entre outros aspectos, evidenciam que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Outra indicação se refere ao suporte educacional especializado que deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais por meio das propostas do atendimento educacional especializado (AEE), como complemento e suplemento ao ensino comum e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (Brasil, 2008; 2009b).

Já em diálogo com as demandas das redes públicas de ensino e articulado com os dados das pesquisas realizadas, iniciamos, em março do mesmo ano, um curso de extensão de formação continuada sobre os “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” para 120 professores de sete redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ e 30 graduandos do curso

5 Destacamos os projetos: a) “Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nos municípios da Baixada Fluminense” (2009-2012), financiado pelo CNPq; b) “Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017)”, desenvolvido em rede com a parceria de três Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRRJ, UDESC e UNIVALI), financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES e pela FAPERJ; c) “A escolarização de alunos com múltiplas deficiências em uma escola pública da baixada fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem (2015-2018)”, financiado pela FAPERJ e pelo CNPq.

de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – *campus* de Nova Iguaçu.

A leitura e demanda das coordenadoras de Educação Especial participantes do FPPEEBF sobre a necessidade de investimento na formação docente coaduna com pesquisas da área. Jesus, Baptista e Victor (2006), ao analisarem a produção acadêmica da área da Educação Especial e apontarem para um aumento dessa produção nos últimos anos, em uma perspectiva analítica que prioriza os estudos no contexto da inclusão escolar, destacam que, dentre as temáticas mais frequentes, está a formação docente. Na mesma direção, Laplane, Kassar e Lacerda (2006), também ao tratarem de pesquisa no campo da Educação Especial, relatam que, dentre as questões mais encontradas, estão os estudos que apontam para a persistência de problemas na formação de professores, afirmando que:

Por um lado, muitos docentes declaram-se favoráveis à inclusão, mas se dizem despreparados para implementá-la na sala de aula. Por outro, os estudos que enfocam as práticas de sala de aula apontam, muitas vezes, para uma prática pedagógica pobre em conhecimentos, recursos e estratégias de ensino (Laplane; Kassar; Lacerda, 2006, p. 5).

Em termos locais, Araújo (2016), a partir da questão sobre qual seria a formação necessária para atender às demandas da Educação Especial na atualidade, mostra a realidade das demandas nessa área, assim como os caminhos e possibilidades encontrados pelas redes, mas, sobretudo, por momentos instituintes desenvolvidos pelas próprias escolas. A autora também mostra as concepções dos docentes e gestores sobre a formação continuada e sobre inclusão e aprendizagem de pessoas com deficiência. Os dados revelam que o debate já não é mais sobre a realização ou não da inclusão de pessoas com deficiência, mas, sim, sobre quais práticas devem ser desenvolvidas para favorecer a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos no espaço da sala de aula.

Outro aspecto levantado na pesquisa da autora diz respeito ao tipo de formação a ser oferecida aos docentes para atuarem na Educação Especial. Seria uma formação generalista focando a diversidade presente nos espaços escolar ou uma formação especializada? Kassar (2014) também levanta o debate ao questionar:

Que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”? (Kassar, 2014, p. 218).

O foco na formação docente é eixo central das diretrizes políticas internacionais e nacionais que tratam da Educação Especial no contexto da educação inclusiva. Alinhadas com a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009b), tanto a PNEEPEI (Brasil, 2008) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), na seção 2, artigo 29, que trata da Educação Especial como modalidade transversal e parte integrante da educação regular, orientam que, para sua organização, dentre outros itens, é preciso que os sistemas de ensino invistam na “formação de professores para o AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas” (Brasil, 2010, art. 29).

A fim de contribuir com o processo de formação docente inicial e continuada, estudos de Kassar (2014), Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016), Araújo (2017), entre outros, vêm ressaltando a importância de pesquisas colaborativas entre a universidade e as redes de ensino, em especial a partir da etnografia, da metodologia da pesquisa participativa e da pesquisa-ação enquanto metodologias de investigação mais adequadas para a análise do impacto das políticas de Educação Inclusiva no cotidiano escola. Nessa linha, Mendonça e Silva (2015) sinalizam que:

[...] se fazem necessárias dinâmicas de formação mais colaborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais, da resignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, conseqüentemente, de suas próprias atuações (Mendonça; Silva, 2015. p. 524).

Isso posto, tomaremos como foco deste artigo a articulação FPEEBF e as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo ObEE, no âmbito da formação de professores, para analisar o perfil e a política de formação de professores nos municípios da Baixada Fluminense participantes do FPEEBF e os impactos das atividades de formação de professores desenvolvidas no escopo do Observatório.

Materiais e métodos

Grande parte das pesquisas do ObEE, como já descrito, ocupam-se da compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como dos pontos de influência e de aproximação e os de distanciamentos e de especificidades entre as diretrizes políticas internacionais (Banco Mundial, Unesco, Unicef, etc.), nacionais e municipais, no âmbito da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Como pressupostos que sustentam este estudo, partimos em especial de duas premissas. Uma de que os organismos internacionais são um campo de força importante na arena de lutas da construção dos textos políticos nacionais (Souza; Pletsch, 2017). E a outra de que a forma como essas diretrizes são traduzidas no cotidiano escolar e se materializam nas práticas pedagógicas impactam nas formas de inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial no processo de ensino e aprendizagem (Souza, 2013, 2015; Souza; Pletsch, 2017).

Especificamente para este estudo sobre o perfil e as políticas de formação de professores, organizamos a pesquisa seguindo as ideias da pesquisa-ação (Thiollent, 2000). Para tal, valemo-nos da observação e dos registros em diário de campo das reuniões do FPEEBF; do I Seminário do FPEEBF, quando foi apresentado por cada município um diagnóstico inicial da Educação Especial; e de questionários semiestruturados, aplicados e sistematizados por Araújo (2017), junto aos professores participantes do curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, com 150 participantes (120 professores da Educação Básica e 30 discentes do curso de Pedagogia da UFRRJ – *campus* de Nova Iguaçu).

Também nos valemos de uma entrevista coletiva (Gil, 2007), realizada ao fim de uma das reuniões do FPEEBF, com a participação de pesquisadores do ObEE e os gestores participantes do FPEEBF de cinco municípios da região da Baixada Fluminense.

Resultados e discussões

Estudos do ObEE (Pletsch; Souza, 2015; Pletsch; Souza, 2017) apontam que, nos documentos nacionais, não distantes dos internacionais, as principais estratégias para a eliminação das barreiras e construção de um sistema educacional inclusivo estão atreladas à distribuição e ao uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), sob a forma de Tecnologia Assistiva (TA).

É nesse universo do contexto de influência e de produção dos textos (Ball; Mainardes, 2011), no cenário internacional e no nacional, que adentraremos para debater sobre as diretrizes de formação de professores.

Das observações e entrevistas realizadas, organizamos o material empírico tendo como pontos de ancoragem as estratégias desenhadas pelo governo federal para a formação de professores. Antes de adentrarmos na análise dos dados específicos, apresentamos alguns dados sobre as condições de efetivação das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nos municípios estudados.

Tabela 1 – Indicadores dos municípios participantes⁶

	Duque de Caxias	Belford Roxo	São João de Meriti	Mesquita	Queimados
Total população (2010)	855.048	469.332	458.673	168.376	137.962
População estimada 2015	882.729	481.127	460.625	170.751	143.632
PIB (pc 2014)	32.645,28	13.004,9	15.728,23	11.827,37	27.652,78
IDH-M (2010)	0,711 (1574°)	0,684 (2332°)	0,719 (1331°)	0,737 (850°)	0,680 (2439°)
Total alunos	75.030	42.000	26.038	-	13.054
Total alunos Educação Especial*	2315	918	787	188	407
Ensino Especial	763	480	303*	-	-
Ensino Regular*	1552	438	410	188	407

Fontes: Dados fornecidos pelas SME.

6 Esses dados foram sistematizados no estágio pós-doutoral de Souza (2016) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PP-GEduc), com bolsa de pesquisa da CAPES.

Sobre os dados de campo, a primeira questão que nos chama atenção é em relação à formação inicial dos professores que atuam na área da Educação Especial, nos serviços de AEE. Somente em um dos municípios pesquisados é critério de seleção o grau de especialização, conforme prevê o perfil determinado pela LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Aqui, apresentaremos um município por vez. O texto foi elaborado a partir das falas das gestoras, na entrevista do dia 16/11/2015.

Perfil docente: formação exigida para atuação docente na Educação Especial

Município 1 (DC) – Dos professores que atuam na área da Educação Especial, não há exigência de especialização. Mesmo assim, alguns professores têm capacitações (a maioria com cursos e reuniões oferecidos pela própria rede ao longo dos anos; outros com especialização e pós-graduação *lato sensu*) e outros, experiência profissional na área. Todos os professores que hoje atuam na área de EE são concursados, mas sem concurso específico. Esses foram indicados pela direção da escola. Como processo seletivo, há uma entrevista realizada pela equipe de Educação Especial e avaliação curricular. Somente no ano de 2014, houve concurso na rede específico para a área de Educação Especial. Contudo, no edital, é prevista a carga de trabalho de 15 h/semanais e não de 20h/semanais, conforme a regulamentação para professor de AEE. Esses novos professores concursados, quando tomarem posse, ocuparão as vagas das salas especiais e a função de itinerância.

Município 2 (Q) – Não distante do município 1, neste, conforme o relato da gestora, alguns professores têm formação específica e outros não. Não houve ainda no município concurso específico para área de EE. Atualmente, o professor interessado e com formação para assumir uma turma de AEE preenche um formulário elaborado pela Equipe de EE. A equipe, a partir desse interesse, faz uma sondagem na escola de origem para obter informações sobre a atuação do docente. Existem professores na rede com formação específica, mas que não têm interesse em assumir um cargo na EE. Nesse ano, como não teve número de professores com formação específica suficiente para assumir o AEE, foi aberta a possibilidade para os que tinham interesse e não tinham formação ou mesmo experiência. A Equipe de EE ofereceu uma formação para esses docentes.

Município 3 (BR) – Esse município tem uma escola especial em funcionamento. Os professores que atuam nessa escola têm formação específica e entraram na rede por meio de concurso público específico para a área. No concurso que aconteceu em 2015, depois da posse, a equipe fez um “garimpo” entre os professores para saber quem gostaria de assumir o AEE. Contudo, não houve, até o momento, concurso para professores do AEE. Com a ampliação de oferta do AEE, começou a se exigir a formação e a oferecer formação. Os professores interessados em atuar no AEE são avaliados pela equipe de EE: entrevista e currículo.

Município 4 (M) – A entrada de todos os professores para atuação no AEE, nesse município, foi via concurso público específico. Todos os profissionais concursados são especializados. Contudo, existem professores com especialização na área de EE, concursados, que não foram direcionados para AEE, mas para sala especial. A itinerância é feita pela equipe gestora.

Município 5 (SJM) – Inicialmente, era exigida a formação específica, mas, por falta de professor, a exigência deixou de existir. Atualmente, o diretor sinaliza um professor que tenha um histórico positivo de trabalho, que tenha perfil e experiência. Há uma especificidade nessa indicação: *“No projeto da sala de recursos [...] no projeto, tem uma página que o diretor preenche o perfil do professor e assina. Então, ele se responsabiliza por aquele professor”*. Ainda é realizada uma entrevista pela equipe de EE para atestar o perfil dele.

Das condições aqui apresentadas, destacamos alguns pontos. O primeiro é que apenas um município cumpre a legislação que determina que o professor para o atendimento educacional especializado seja especialista e não generalista. Contudo, sobre essa temática, foi unânime no grupo de gestoras que nem sempre os especialistas são os que desempenham um trabalho mais colaborativo e, de fato, envolvem-se com a sua função. A gestora 5 traz a seguinte fala: *“Pela experiência que nós temos, na época em que a gente exigia a formação, a especialização, muitos desses professores se perpetuam na sala de recursos [...]”*. O grupo conclui que a formação específica na área de Educação Especial somente não garante qualidade; há a necessidade de investimento em estratégias mais colaborativas, conforme pesquisa citada de Mendonça e Silva (2015).

Políticas e ações de formação continuada estruturadas pelos municípios

Município 1 (DC) – Embora o município tenha um histórico de formação regular, dirigido pela equipe de EE, atualmente, todas as formações da educação foram centralizadas em um núcleo de capacitação profissional, ficando a equipe especializada proibida de ofertar ações de formação continuada. Em 2015, os professores participaram da formação em parceria com o IM/UFR-RJ: curso de extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, além de um seminário específico sobre alunos com deficiência intelectual e múltiplas.

Município 2 (Q) – A Equipe de EE oferece capacitação. Até o ano de 2014, eram organizados 2 encontros por mês com os professores de salas de recurso. No ano de 2015, só foi possível 1 encontro por mês. Também em 2015, os professores participaram do curso de extensão em parceria com o IM/UFRRJ.

Município 3 (BR) – Esse município também participou do referido curso em parceria com a Rural e de outros projetos, como um de desenvolvimento de material no âmbito da Tecnologia Assistiva, em parceria com o Instituto Nacional de Tecnologia, e outro projeto junto a *Special Olympics*, entre outros. Sobre formação continuada, um relato importante da gestora foi relacionado à oferta de um curso a distância pelo MEC sobre Tecnologia Assistiva. Ela informou que, embora tenha recebido recursos do MEC, não foi possível fazer a inscrição dos professores no curso devido às exigências de configuração dos computadores, muito mais avançados dos que o município tem em seu patrimônio.

Município 4 (M) – As formações são feitas por palestrantes convidados nos encontros com a equipe de EE e com a equipe de profissionais de acompanhamento especializado (fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros), que passam orientações para os professores. E ainda há formações realizadas pelas: “*Pratas da casa, que, por exemplo, nós temos especialistas em autismo, deficiência auditivas; tem pessoas que são mestres lá do INES e que estão sempre [...] e a gente garante esse pessoal e a gente está sempre fazendo a troca de experiências e informações*”. Assim como os outros municípios, no ano de 2015, os professores participaram do curso em parceria com a UFRRJ.

Município 5 (SJM) – O município tem formação própria, no horário de trabalho. Encontro bimestral com a equipe de EE. Além da parceria com o curso da UFRRJ, também já foram relatadas outras parcerias com o Instituto

Nacional de Tecnologia, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre outros.

Ainda sobre o cumprimento das diretrizes nacionais, fica evidente, com os dados apresentados, que, em relação à formação continuada, há diferentes entendimentos. Percebemos que a maior gama de atividades de formação acontece dentro da própria rede, sob a orientação da equipe gestora. Porém, uma questão é fundamental: a importância das parcerias com instituições públicas de Ensino Superior e de pesquisa. Um programa do governo federal que deve ser citado é o Observatório de Educação da Capes, tanto pelo projeto em parceria com a UFRRJ como pelo projeto em parceria com a UFRJ. Todos os municípios tiveram acesso ao menos a uma formação continuada financiada por essa estratégia, além de estabelecer uma forma de relação entre a Educação Básica e a universidade.

Outro ponto a ser analisado é a fala da gestora do Município 3, que afirma não ter podido fazer o curso oferecido pelo MEC em parceria com a UAB, embora todo o trâmite de matrícula tenha sido efetivado, porque os computadores do município não eram compatíveis com a tecnologia implementada nos cursos do MEC. Se voltarmos à tabela 1, que apresenta o quadro com os dados gerais dos municípios, vimos que esse município teve o PIB per capita de 2014 de 13.004,9 e o IDH-M de 2010 de 0.684 (2332º lugar no *ranking* nacional de um total de 5.565 municípios), ocupando uma posição de baixo Desenvolvimento Humano (0,600 – 0,699), contudo em uma posição mediana em relação a outros municípios do Brasil. Isso nos leva a indagar sobre a efetividade de uma proposta nacional a que provavelmente mais da metade dos municípios não tem condições de ter acesso por falta de recursos tecnológicos locais adequados.

Quando indagamos às gestoras qual era a maior investimento do município, se em recursos materiais ou humanos, apenas uma afirmou ser nos recursos materiais. Tal fala nos leva a ponderar que, de fato, para as gestoras, o maior investimento delas é na formação de parcerias que possam somar na formação continuada dos professores em detrimento do excesso de recursos vindos para rubrica dos materiais, posto que, conforme explicitado, são poucas as ações efetivadas pelos próprios municípios.

Nas entrevistas realizadas durante o curso de extensão com os docentes, esses dados acabam sendo confirmados, mas o que mais chamou nossa atenção é

que 32,7% do público docente que atua na área de Educação Especial não possuem nenhuma formação nessa área ou com conteúdos voltados para a educação inclusiva. Também chamou a atenção a importância de atividades de extensão que articulem ações de pesquisa envolvendo os docentes da Educação Básica, pois, de acordo com os professores, as formações organizadas pelas secretarias de educação, sob égide das coordenadorias municipais de Educação Especial, em forma de palestras, encontros ou seminários, são pontuais e não contínuas. De acordo com as concepções desses docentes, esse tipo de formação acaba não fortalecendo a reflexão entre os pressupostos teóricos-políticos com a realidade cotidiana vivenciada nas escolas (Pletsch; Araújo; Lima, 2017; Araújo, 2016).

Conclusão

De fato, pelo que vimos, a questão da formação docente é um problema a ser pensado. Por um lado, o governo, assim como os documentos internacionais, fala da necessidade de uma formação específica. Mas, como vimos, a grande parte dessa formação é oferecida pelo governo federal em parceria com os municípios por meio de formações aligeiradas e de baixo custo (Pletsch, 2010, 2014; Souza, 2013). Por outro, os municípios, que, em sua maioria, não exigem professor especializado para atuar no AEE, encontram mais estofamento para realizar as formações contando com os próprios professores do município. O que é justificado, de certa forma, pela fala das gestoras que afirmam que a especialização não garante a qualidade. Aqui temos uma questão, pois, no relato delas, quando tratam dos especialistas, referem-se aos professores mais antigos.

Nesse quadro da formação de professores especialistas, poderíamos, então, supor que a não qualidade não está diretamente relacionada à especialização, mas sim à forma como esses tipos de formação vêm sendo oferecidos de maneira barateada e aligeirada. E, quanto aos professores antigos, podemos pensar que esses se formaram ainda sob a égide da Educação Especial substitutiva e, assim, fizeram-se docentes, tendo dificuldades para compreender essa nova lógica de funcionamento educacional numa perspectiva inclusiva e não mais segregadora de escolarização das pessoas público da Educação Especial. Essa é uma importante questão para novos estudos.

Sobre formação continuada do professor do ensino regular, não há, no relato das gestoras, nem encontramos em outros momentos, nenhum indicativo de que haja um investimento de formação desse profissional no âmbito dos conhecimentos da Educação Especial. Assim como nos documentos,

essa formação fica como atribuição do professor de AEE, muitas vezes em parceria com a orientadora pedagógica, nos grupos de estudos das unidades escolares, que, normalmente, acontecem mensalmente. Se pensarmos nas agendas do grupo de estudo, provavelmente, essa formação, se ocorrer devido às demandas gerais da Educação Básica, deve se dar de forma muito escassa. Ainda como vimos, o professor de AEE, na maioria dos casos, não tem formação específica, somente experiência de trabalho. Aqui, novamente, vimos um problema em relação à qualidade dessa formação.

Esse é um ponto fundamental, somado à parca formação técnica, às barreiras atitudinais e às condições do trabalho docente, tais como: salas lotadas, falta de suporte, baixos salários, intensificação do trabalho (aumento de atribuições, dobras para complementação salarial), o enfrentamento de situações de violência, entre outros. Frente a esse cenário, como conseguir ressignificar a prática pedagógica? Como avançar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, quando tantas outras questões também são emergenciais?

Para refletir sobre essas questões, a experiência do FPPEEBF enquanto espaço coletivo e colaborativo tem contribuído sobremaneira para ampliar as parcerias entre as universidades públicas da região e as redes de ensino. Ainda no âmbito das parcerias público-público, tem sido possível, por meio da articulação de projetos de pesquisa com a extensão, construir possibilidades conjuntamente entre agentes da Educação Superior e da Educação Básica, a fim de não apenas fomentar programas de formação continuada de professores, mas também avançar na produção científica da área da Educação Especial voltada para a perspectiva inclusiva. Certamente, novos estudos precisam ser realizados para compreender essa relação e suas dimensões, mas a experiência nos parece promissora no sentido de apontar caminhos concretos para o fortalecimento de um ensino público mais justo, democrático, construído com todos e para todos.

Referências

ARAÚJO, D. F. de. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece de diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnepei>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB n. 4, de 2 outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 nov. 2024.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Revista Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9b-WBcXszfWsWJC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2024.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR S. L. (org.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2006.

LAPLANE, A.; KASSAR, M.; LACERDA, C. Abordagem qualitativa de pesquisa em Educação Especial: contribuições da etnografia. *In*: REUNIÃO DO ANPED – GT 15, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2006.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016. Disponível: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 57, p. 508-526, jul/set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mGYtNh3BmPYLMv-qJq6BWctw/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. **Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar**: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Paulo: Editora M&M; ABPEE, 2015.

PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 9, n. 1, p. 290-311, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157521013/html/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOUZA, F. F. de. **Políticas de Educação Inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F. de. **Atendimento Educacional Especializado**: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental. Relatório do estágio Pós-Doutoral (PPGEduc-PNPD/Capes) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

SOUZA, F. F. de. Das diretrizes à oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado em municípios da Baixada Fluminense/RJ. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, Edição Especial, p. 117-136, 2016. Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/13783/15734/2016_SOUZA_Das_diretrizes_a_oferta_do_servico_de_atendimento_educacional_especializado_em_municipios_da_Baixada_Fluminense_RJ.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 831-853, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYy-whKCgCSwjK4ZFSW5g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.

Capítulo 8

A gestão escolar na organização da Educação Especial: o caso da Escola “Três em Um”

Isabel Matos Nunes¹

Márcia Alessandra de Souza Fernandes²

Giselle Lemos Schmidel Kautsky³

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.8

Considerações iniciais

O capítulo aqui apresentado, parte da pesquisa de doutoramento de Nunes (2016), objetiva sistematizar reflexões acerca dos desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), considerando o trabalho da gestão escolar no cotidiano de uma escola de ensino comum e as tensões resultantes dos gradientes de poder que emergem nas inter-relações vividas no chão da escola. Nesse caminho, assumimos a premissa de que a política se realiza nas inter-relações de sujeitos concretos, que cotidianamente produzem e reproduzem concepções

1 Professora doutora (PPGE – Ufes) atuante no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo, Ceunes - São Mateus-ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1434416276486446>.

2 Professora Mestra (PPGE – Ufes) atuante na rede pública estadual – ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4723266803053120>.

3 Professora doutora (PPGE- Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5574826598076358>.

de Estado, de educação e de deficiência, ao refletir sobre a figuração da Educação Especial na pauta de trabalho da gestão escolar.

Com essa base dimensional das inter-relações, informamos que a teoria eliasiana sustenta a compreensão do vivido a partir da ideia de tensões enquanto processo inerente às relações de poder como um componente estrutural intrínseco das hierarquias de *status* em todos os lugares (Elias, 1994). Salientamos que a pesquisa de campo se deu no decorrer de 2014 e constituiu-se em períodos de observação participante e realização de entrevistas a professores da sala de aula, professores da sala de recursos, pedagogos e dos pais dos alunos.

As reflexões desenvolvidas subsidiam a compreensão de que, se as tensões são um elemento intrínseco das relações humanas (Elias, 1994), elas precisam ser assumidas por todos os envolvidos de modo a garantir o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Consideramos, ainda, que a escola deve superar a abordagem dicotômica que focaliza ora a deficiência, ora o indivíduo e conceber o estudante como um ser integral, valorizando a coletividade e o engajamento mútuo para que todos aprendam.

Tensão como processo intrínseco das relações sociais

Roda mundo, roda gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração...
(Chico Buarque, *Roda Viva*, 1968).

Como apresentado, neste texto, dedicamo-nos a discutir sobre os desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), a partir do cotidiano de uma escola de ensino comum, denominada por nós de “Escola Três em Um”,⁴ pertencente à rede pública de um sistema municipal de educação do Espírito Santo.

Sobre essa escola, importa destacar o fato de ela contar 1.400 alunos (SEME/São Mateus, 2014) e possuir a maior concentração de matrícula de

4 Para preservar o anonimato dos envolvidos na pesquisa, todos os nomes que aparecem neste texto são fictícios.

estudantes público-alvo da Educação Especial da sua rede, contando com 57 alunos⁵ à época da pesquisa. Funciona em um prédio com três blocos de salas, sendo que, em cada um, já há funcionamento equivalente a uma escola de porte médio, se comparada a outras escolas da mesma rede. A imagem seguinte apresenta a distribuição dos espaços da escola pesquisada.

Imagem 1 – Estrutura e funcionamento da “Escola Três em um”

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
-12 turmas de 6º a 9º ano - Secretaria - Sala de direção - Sala de reuniões - Auditório - Refeitório	- 6 turmas de 4º e 5º anos - Biblioteca - Sala de AEE - Sala comum de professores - Sala de vídeo - Sala da pedagoga e da coordenação	- 9 turmas de 1º ao 2º ano - Cozinha - Sala de coordenação - Sala de supervisão - Um refeitório amplo

Fonte: Baseado nas observações em campo; elaborado pelas autoras.

As 27 salas de aula dos três blocos funcionam pela manhã e pela tarde. À noite, algumas salas são ocupadas com as turmas da Educação de Jovens e Adultos. Junto aos blocos, há uma quadra coberta para as atividades esportivas e culturais. Todo o prédio carece de manutenção e adaptações que ainda não aconteceram.

Ao assumir a premissa de que a política se realiza nas inter-relações de sujeitos concretos, que cotidianamente produzem e reproduzem concepções de Estado, de educação e de deficiência, buscamos refletir sobre a figuração da Educação Especial na pauta de trabalho da gestão escolar, destacando tensões resultantes dos gradientes de poder que emergem nas inter-relações vividas no chão da escola. Para tanto, utilizamos os dados sistematizados na pesquisa de doutoramento da primeira autora (Nunes, 2016) e, após o recorte específico para este texto, atualizamos suas reflexões, também compartilhadas entre as demais autoras.

Neste estudo, trabalhamos a compreensão do vivido a partir da ideia de *tensões*, tomando como referência as elaborações de Norbert Elias (1897-1990).

5 Informamos apenas os alunos que tinham laudo fechado.

Conforme o autor, o termo deve ser entendido como um componente estrutural intrínseco das hierarquias de *status* em todos os lugares (Elias, 1994). A partir desse autor, compreendemos as *tensões* também como processo inerente das relações de poder que se estabelecem entre as pessoas.

Assim, ao utilizarmos esse termo para nos referirmos aos dados empíricos vividos na “Escola Três em Um”, estamos nos referindo às principais questões que emergiram naquele cenário, que nos afetaram enquanto pesquisadoras e cidadãs que vivem com o outro, procurando refletir sobre os dilemas e tensões com os quais uma pessoa com deficiência se depara na sociedade, em geral, e na escola, em particular.

Apesar de Elias não ter se debruçado sobre a instituição educacional em seus estudos, mesmo assim, ao pensar sobre as relações sociais, ele também nos ajuda a refletir sobre as relações que se constituem no interior da escola. Sua perspectiva (1994, 2001) nos leva a compreender que o comportamento dos indivíduos poderá ser mais satisfatoriamente entendido quando vinculado à ideia das figuras e teias de interdependência estabelecidas entre tais indivíduos nas suas mais diversas conexões da vida. Isso quer dizer que, para analisar um fenômeno social, é necessário observar mais de perto as relações estabelecidas entre os sujeitos que compõem uma figuração específica, por exemplo, a figuração escolar.

Sobre esse entendimento, pensando na instituição pesquisada, devemos tomá-la como uma unidade específica, que constitui um mundo específico dentre as tantas figurações educativas que se assemelham a ela.

Assim, esse mundo social, o da “Escola Três em Um”, deve ser observado sem perder de vista os vários mundos que o constituem: no caso, a “Escola Três em Um” deve ser compreendida como um macrocosmo, numa relação com os microcosmos que a constituem. Para ilustrar tal elaboração, apresentamos condições que, olhadas à distância, formam um condição única, mas que, em observação mais próxima, é possível distinguir, em seu interior, outros mundos, também dotados de vida, história, interdependências. Com essa compreensão, organizamos as seguintes dimensões:

- Política econômica de educação, sistema educacional e avaliação em larga escala, Ideb.
- Estudantes, profissionais da educação, gestores, currículo escolar e família.

— Violência, desigualdade, pobreza, tráfico, periferia.

A síntese apresentada nos mostra os elementos que compõe e determinam a figuração da “Escola Três em Um” como uma escola de periferia, cuja clientela é marcada pela violência, pelo tráfico, pela desigualdade, com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que vive sob as determinações da política educacional do sistema municipal e os conflitos de ordem pessoal no que concerne às condições de execução do ordenamento da política assumida. Ao contemplá-la, há que se considerar que cada elemento a compor aquela figuração está em interdependência com os demais elementos que a constituem e que, nesse processo, também se constitui, numa rede de relações em constante movimento. Entendemos que é da dinâmica dessas relações que se originam as tensões.

Ao olhar o microcosmo da “Escola Três em Um”, refletimos, a partir de Brizolla (2007), que não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional e alunos com deficiência, uma vez que os processos de exclusão da e na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema e não são provocados pela presença dos alunos com deficiência. Tais processos de exclusão são visibilizados na narrativa da gestora (que mostraremos mais adiante), sobretudo ao nos dizer quanto a violência, as desigualdades sociais e o tráfico influenciam nos processos decisórios da gestão escolar.

É nesse sentido que o fazer de cada indivíduo, cada um à sua maneira, conforme o lugar que ocupa naquela figuração, vai constituindo a totalidade da escola/mundo. O gestor, os professores, os alunos, as famílias, as comunidades de periferia constituem a “Escola Três em Um”, e o lugar que cada um ocupa nessa figuração colabora para a materialização da Política Municipal de Educação Especial. Entendemos, a partir de Elias, que todos têm, mais ou menos, poder de influenciar ou pelo menos tensionar a direção que a política educacional seguirá, a depender de uma série de fatores também imbricados e inter-relacionados que estão tanto no interior quanto no exterior, mas que influenciam no seu movimento.

Ao optar pela organização deste texto a partir das *tensões* observadas naquela escola, percebemos que suas relações, seus movimentos e a própria vida que pulsa naquele mundo não estão fixos nem estanques, muito menos são atemporais; percebemo-los interdependentes, inter-relacionados, em processo em um *mundo, gigante, moinho, pião...*

Consideramos importante esclarecer que nos referirmos ao termo gestão escolar a partir da perspectiva de Libâneo (2007), que nos ajuda a compreender que a gestão escolar é uma instituição de execução e de tomada de decisões, “[...] considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões [...]” (Libâneo, 2007, p. 324). A gestão da escola pesquisada é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora do projeto de reforço escolar e três pedagogas no turno da manhã, três à tarde e uma à noite. O número de coordenadores seguia a mesma distribuição: três, três e um.

Das várias *tensões* observadas naquela instituição, considerando os limites desta reflexão, elegemos aquelas relacionadas à função da diretora e da pedagoga que, a nosso ver, congregam variados pontos de tensão e sobre as quais passamos a discutir no tópico a seguir.

A gestão da “Escola Três em Um” em âmbito geral

Ressaltamos que fizemos opção pelo termo “diretor” para denominar a pessoa que tem a função social de gestor que, dentro de uma organização funcional burocrática, é o cargo de maior nível de comando.

Para compreendermos as relações na gestão da “Escola Três em Um”, nosso primeiro passo foi conhecer a diretora, procurando entender aspectos da gestão escolar que interferem na escolarização dos estudantes da Educação Especial. A entrevista com a diretora foi nos dando pistas para adentrarmos aquele mundo. Sobre sua experiência em gestão, relatou-nos ela, em entrevista, que trabalhou durante alguns anos como diretora de uma escola privada e foi convidada⁶ pela Secretaria de Educação para assumir a gestão daquela devido ao alto índice de reprovação.

Segundo a diretora, “[...] os dados vêm mostrando um retrocesso no conhecimento dos alunos, é só olhar o desempenho da Provinha Brasil. No geral, nós tivemos alunos reprovados no ano passado. Tivemos turma com mais da metade dos alunos reprovados; de 31 alunos, 15 aprovados e 16 reprovados (Diretora — Entrevista, abr., 2014).

6 A rede municipal à qual pertence a escola pesquisa da não segue nenhuma regra para escolha e nomeação da função de diretor escolar, além da indicação política.

Da complexidade apontada, destacamos alguns pontos na interseção da gestão da escola com a Educação Especial, a saber: as relações de poder, as questões pedagógicas e organizacionais, o planejamento e o envolvimento da equipe. Além das relacionadas à avaliação de larga escala — elemento de tensão entre a gestão e a Educação Especial. Nessa teia de tensões cotidianas, destacamos uma das preocupações da gestora. Em suas palavras,

Agora, se o secretário de educação me perguntar sobre meu desempenho na melhoria dos resultados quantitativos da escola, eu não tenho condições, de imediato, de sair desse lugar de 50% de reprovação. É lógico que nossa meta é melhorar, eu não posso aceitar esse resultado [...] (Diretora — Entrevista, abr., 2014).

O Ideb da escola, naquele ano, nos Anos Iniciais, foi de 4,5 e, nos Anos Finais, de 3,7, quando as metas seriam 4,9 e 5,1, respectivamente. A Escola registrou o *pior Ideb do município*. Dizia a diretora: “*Eu venho fazendo um apelo a todos os professores para trabalharem contra esse resultado. É preciso união e colaboração de todos para mudar esse resultado*” (Diretora — Entrevista, abr., 2014).

À luz das ideias eliasianas (Elias; Scotson, 2000), compreendemos que, mais do que mostrar índices, a avaliação de resultados cria nos indivíduos um estigma de menor valor em relação às outras escolas. Nesse sentido, concordamos que:

Os sistemas de avaliação da atualidades e revelam pela ênfase que concedem aos produtos e resultados. Atribuem mérito a alunos, instituições ou redes de ensino, além de escalonar os dados de desempenho predominantemente quantitativos. Destacam a avaliação externa não articulada à autoavaliação e divulgamos resultados, originando *rankings* (Cardoso; Magalhães, 2012, p. 4).

A avaliação de larga escala adotada no Brasil⁷ propicia classificação e seleção “[...] que incorpora[m], conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos

7 Sobre a implantação da Avaliação de Larga Escala no Brasil, ver: WERLE, Flávia Obino, C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (Sousa, 2009, p. 34). Esse tipo de avaliação gera ações centralizadoras e antidemocráticas, que naturalizam as desigualdades sociais por meio da manutenção do controle do governo sobre os sistemas de ensino. Sob esse aspecto, parece que a gestora está presa numa rede, controlada e manipulada pela ideologia de busca de resultados que a conduz nas suas ações e decisões.

Para além do ranqueamento das instituições provocado pelas avaliações de larga escala e pela publicação dos resultados em forma de índices, a rede de relações e de interdependência estabelecida entre as escolas e os vários microcosmos que as constituem produz subjetividades, formas de pensar, de viver e de compor a política educacional, seja a mais ampla ou a da modalidade da Educação Especial. Um exemplo disso é que, impelida pelos índices do Ideb, a diretora tenta provocar os docentes a se manifestarem sobre o resultado, e estes reagem atribuindo aos alunos a responsabilidade pelo mau desempenho que, na fala dos professores, é o resultado da “[...] pobreza, da violência e da falta de políticas sociais para a comunidade (Professora — Entrevista, abr., 2014).

A gestão da “Escola Três em Um” no âmbito da Educação Especial

Diante da complexidade de gerir o mundo em que a “Escola Três em Um” se constitui, analisamos o envolvimento de sua diretora nos processos de escolarização dos estudantes da Educação Especial daquela unidade. O que nos provoca nessa tensão é o fato de estudos como Garcia (2013) e Baptista (2011) apontarem o perigo da sala de recursos tornar-se o centro da Educação Especial nas instituições educacionais, e a professora dessa sala, sua única referência. Sobre esse aspecto na escola pesquisada, a diretora afirma:

[...] o que me deu muita segurança aqui? A professora da sala de recursos, “Eliana”. Eu posso ficar uma semana sem ir à sala de recursos, mas sei que o trabalho está sendo feito. Ela é muito comprometida, então eu tenho ficado muito satisfeita, porque sei que o aluno não está sendo negligenciado. Agora se você falar do meu envolvimento, ele é limitado, no máximo, participo das reuniões de pais[...] (Diretora — Entrevista, abr., 2014).

Entre outros aspectos, a declaração da diretora evidência que a sala de recursos e sua professora constituem o centro de referência de toda a Educação Especial naquela unidade. A professora da sala de recursos é quem detém

o conhecimento sobre a modalidade. Compreendemos que essa relação seja consequência do processo histórico em que a Educação Especial, ao longo dos anos no Brasil, foi se constituindo e que se “[...] materializou na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” (Kassar, 2011, p. 62). Em consequência, as pessoas acreditam que, para trabalhar com a Educação Especial, é necessário um conhecimento que não cabe a ela, mas ao outro.

Na “Escola Três em Um”, observamos que a diretora apoia o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial, mas seu “envolvimento é limitado” (Diretora — Entrevista, abr., 2014). A limitação é justificada pela falta de conhecimento específico que, por sua vez, pode implicar em desdobramentos nos processos de garantia dos dispositivos para a inclusão. Entendemos, no entanto, que, no âmbito da escola, é o diretor quem tem o papel de articular as diferentes instâncias para garantir as condições de escolaridade dos estudantes, bem como fomentar os processos de aprendizagem e permanência de todos.

Para Libâneo (2007), o administrativo e o pedagógico da escola são dimensões intrínsecas do ato de educar, que devem estar articuladas para o mesmo objetivo: ensinar a todos os estudantes. Desse modo, temos a compreensão de que as questões pedagógicas, a organização e os planejamentos que se destinam à garantia da escolarização dizem respeito à gestão dos processos de inclusão assumidos pela instituição. A dimensão pedagógica deve estar voltada para a aprendizagem de todos, constituindo-se a partir do trabalho coletivo, mediado pelo pedagogo, pois é ele quem articula a gestão das atividades pedagógicas, visto ser o profissional responsável por coordenar e alinhar todas as práticas docentes.

Nesse sentido, Correia (2014) também nos dá pistas para pensar sobre a importância da figura do pedagogo na gestão da escola e na articulação do trabalho pedagógico da Educação Especial, no sentido de propor alternativas para o ensino, aprendizagem e avaliação dos estudantes. Sobre esse aspecto, adentramos a gestão dos processos educativos dos estudantes, refletindo sobre o trabalho dos professores que têm estudantes com deficiência na sala de aula. Nosso pressuposto é de que alguns desses estudantes demandam propostas de trabalho diferenciadas, exigindo recursos e estratégias que permitam o envolvimento no processo de construção do conhecimento.

A gestão dos processos educativos dos estudantes

Ao entrevistar a pedagoga da escola, buscamos conhecer a forma como ela e as professoras lidavam com as ações pedagógicas voltadas para os estudantes da Educação Especial. Nas narrativas, percebemos que a forma como tratavam os processos educativos dos alunos dessa modalidade estava relacionada com a imagem que a escola historicamente havia produzido do estudante com deficiência: um sujeito limitado, com poucas possibilidades de aprendizagem e incapaz de acompanhar o que era ensinado aos demais alunos e que, pela sua limitação, necessitava de uma pessoa ao seu lado para realizar o trabalho pedagógico.

Tal concepção também fora assumida pela política educacional do sistema de ensino do qual a “Escola Três em Um” fazia parte ao prever a contratação de um segundo professor para atuar na sala de aula comum, junto aos estudantes com diagnóstico de deficiência múltipla, deficiência intelectual severa e autismo infantil. A pedagoga acreditava que, sem esse profissional, os alunos estavam desamparados. Na entrevista, primeiro, ela declara não saber o que planejar para aqueles alunos; depois, diz “[...] professor, vamos estudar. Precisamos conhecer as deficiências. Vamos ver o que a gente pode fazer. De acordo com a deficiência, a gente tem que buscar[...]” (Pedagoga — Entrevista, set., 2014).

Tal situação nos leva a refletir sobre como fazer do planejamento um instrumento que potencialize os professores e os pedagogos a trabalharem com esses estudantes, de modo a superar as questões e os desafios trazidos pelo seu jeito de ser e pelos interditos produzidos pela própria sociedade. Por outro lado, a falta de atuação pedagógica, tanto por parte de professores quanto de pedagogos, a nosso ver, tem fortalecido a crença de que eles são incapazes de serem envolvidos nas atividades que compõem o currículo escolar.

A gestão dos processos educativos e administrativos da escola devem se constituir em redes de apoio, necessárias às ações e intervenções junto aos estudantes da Educação Especial. Sobre essa questão, Vieira (2012) adverte que “[...] quanto mais a pessoa se distancia do padrão de sujeito considerado capaz de aprender, dele se distancia a possibilidade de ser envolvido com a produção de conhecimento” (Vieira, 2012, p. 194). Nesse sentido, defendemos que os profissionais da escola acreditem na possibilidade de aprendizagem de todos os alunos, independente das condições biológicas ou sociais que apresentem.

Assumir tensões

Ao rever, sob as lentes eliasianas, os elementos que constituem o mundo da “Escola Três em Um”, consideramos conveniente organizar nossos achados. Nesse sentido, baseado nas observações *in loco*, assumimos tensões que estão a desafiar a materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). São elas:

- Grande ênfase em resultados de avaliação externa: valorização dos fins em detrimento dos meios;
- Escola grande; grande número de servidores; complexa relação com a comunidade e seu entorno;
- Alheamento entre o trabalho realizado na SRM, o da sala de aula comum e demais espaços da instituição.

A partir das minúcias encontradas em campo, conseguimos perceber, nos microcosmos que constituem a “Escola Três em Um”, grande ênfase por parte da gestão nos resultados de avaliação externa, preocupação com a imagem da escola a partir de índices ao procurar atender muito mais às convocações do sistema externo do que aos diretos envolvidos naquele processo educacional.

Percebemos também haver uma cisão entre os mundos da educação geral e o da Educação Especial. Parece-nos que o fazer da modalidade orbita num mundo paralelo, dentro daquele mesmo espaço, justificado pelo não saber, não conhecer. Os conhecimentos específicos da Educação Especial são delegados às *pessoas da área*, parecendo ainda haver um consenso silencioso entre os profissionais no que concerne ao currículo a ser trabalhado com os estudantes da Educação Especial, que deve ser um *currículo especial* ainda que pouco articulado ao conhecimento cultural e historicamente sistematizado.

Ao identificar os elementos que constituem o macrocosmo da “Escola Três em Um”, refletimos sobre a necessidade de que todos (estudantes, família, profissionais, pesquisadores e gestores) assumam uma postura de maior tensionamento, a ponto de fazer pender a *balança de poder*, a fim de que a instituição compreenda que a Educação Especial precisa ser assumida por todos.

Destacamos que, se as tensões são um elemento intrínseco das relações humanas (Elias, 1994), elas precisam ser assumidas por todos os envolvidos, de modo a colocarem movimento, isto é, de fazer o processo de escolarização

dos estudantes da Educação Especial andar um pouco mais em direção ao cumprimento da garantia não só do acesso, como também da aprendizagem que a legislação já lhes garante. É preciso que o estudante da Educação Especial seja, antes de tudo, visto como sujeito de direito a partir do artigo 205 da Carta Maior (Brasil, 1988) do país, que proclama que a *educação é direito de todos* e dever do Estado.

A escola deve superar a abordagem dicotômica que focaliza ora a deficiência, ora o indivíduo e conceber o estudante como um ser integral, valorizando a coletividade e o engajamento mútuo para que todos aprendam. Compreender a relação com os saberes é uma importante tarefa, considerando, sobretudo, o ser humano como sujeito que aprende e que se constitui na relação com o outro (Elias, 1994). É na relação com o outro, com o conhecimento na escola e da escola, que as práticas de escolarização devem se constituir. É da relação que os profissionais possuem (ou ainda não) com o saber que suas ações devem partir, a fim de garantir a aprendizagem de todos nesse *mundo gigante, moinho, pião*.

Referências

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais** [...]. Nova Almeida/ES: FCAA, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 nov. 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar**: “negociações sem fim”. 2007. 222 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 44, p. 449-464, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127406007>. Acesso em: 16 nov. 2012.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola**: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista brasileira de educação**, [S. l.], v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZ-DYRSjCjmDkWVJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2007.
- NUNES, Isabel Matos. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla**: tensões e desafios. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernando. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.
- VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

Capítulo 9

Práticas organizativas na Educação Infantil em tempo integral: a garantia do direito à educação das crianças atendidas pela Educação Especial

Caroline de Andrade Souza¹

Shellen de Lima Matiazzi²

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.9

Tecendo saberes...

Enquanto educadoras da Educação Básica, reafirmamos que práticas organizativas e pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva se fazem nos saberes, fazeres e diálogos constituídos coletivamente nos espaços escolares. O cotidiano da Educação Infantil em tempo integral nos faz questionar e investigar os modos como essas práticas organizativas são pensadas, planejadas e sistematizadas pelas unidades de ensino para a garantia da inclusão

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais. Pedagoga da Educação Infantil. E-mail: carolineandradedessouza@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9281385383113766>.

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Professora e Pedagoga da Educação Infantil. E-mail: shematiazzi@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>.

de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil em tempo integral, com vistas à afirmação dos direitos das crianças, com destaque para a garantia à educação enquanto direito social de todos, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem.

A ampliação da modalidade de ensino integral está explícita na meta nº 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE (Lei nº 13.005/2014), que visa assegurar a educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas, para que pelo menos 25% dos estudantes do Ensino Básico possam ser atendidos (Brasil, 2014). Essa temática vem se tornando pauta de debates político-educacionais desde a aproximação do findar do decênio do PNE, como também a partir do momento em que o governo federal brasileiro deu início ao programa Escola em Tempo Integral, em julho de 2023, por meio da Lei Federal nº 14.640/23, objetivando concretizar essa meta prevista.

Por sua vez, desde a Resolução nº 07/2010 (Brasil, 2010b), o debate sobre a educação integral já vem sendo proposto a partir da perspectiva de promover e ampliar o tempo, oportunizando o trabalho pedagógico com base nos princípios básicos para uma educação de qualidade, como educar e cuidar. Outro aspecto relaciona-se ao envolvimento de toda comunidade escolar, profissionais, famílias e outros sujeitos sociais no processo educativo, pautando-se na qualidade, equidade e direito à aprendizagem das crianças, considerando seus percursos aprendentes e, assim, trabalhando sob a égide de uma educação inclusiva para todos.

Com isso, este estudo se fundamenta nas legislações de âmbito nacional — nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução, nº 05/2009; no Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024; na Lei nº 14.640/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral; na Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), bem como na nota técnica nº 02/2015, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil — para discutir os fundamentos legais que amparam as referidas etapas e modalidades de ensino e como sistematizar as ações organizativas e pedagógicas das instituições escolares para assegurar às crianças público da Educação Especial (PEE) o direito à educação nas escolas de Educação Básica.

Considerando o escopo legislativo apresentado, buscamos compreender, a partir de um estudo de caso em uma Centro Municipal de Educação

Infantil em tempo integral (CMEI TI) da rede municipal de Vitória/ES, como, quais e de que formas as práticas organizativas são sistematizadas para garantia do direito à educação das crianças PEE matriculadas, reconhecendo como período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, com carga horária anual de 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Salientamos o quanto a Educação Infantil passou e vem passando por um processo social, que “[...] refere-se às transformações amplas, contínuas [e] de longa duração [...]” (Elias, 2006, p. 27), ao longo da sua trajetória histórica, tanto em suas concepções quanto em suas estruturações. Barbosa, Richter e Delgado (2015) enfatizam que a Educação Infantil desempenhou as funções “[...] de assistência social (creche) e de preparação para a escola (pré-escola). Um dos traços fundamentais na distinção entre os dois modelos de atendimento foi dado pelo tempo diário de permanência das crianças fora do âmbito da família” (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 96).

Nesse cenário, enquanto um viés da Educação Infantil voltou-se à abordagem assistencialista, na qual as classes populares eram direcionadas à educação em turno integral, o outro esteve ligado a uma concepção escolarizante em que o atendimento era realizado em turno parcial para as crianças da classe média, reflexo de uma concepção de educação integral que se pautou na proteção às vulnerabilidades, na retirada da criança das ruas e da marginalidade. No decorrer desse percurso, essa concepção dualista foi sendo gradativamente debatida e superada para dar espaço à concepção de criança como sujeito de direitos e demandante de políticas públicas.

Esse percurso dual, de assistência social ou preparação escolar, representa parte significativa da história educacional brasileira até as décadas de 1980 e 1990 quando a pequena infância legalmente obteve atenção prioritária de políticas e programas de atendimento. Nesse momento, o Brasil compromete-se com o espírito da época¹ em torno de uma sensibilidade³ para com a especificidade do direito da criança frente aos direitos humanos ao enfatizar juridicamente as crianças como “sujeitos de direitos” e de proteção integral do Estado,

3 Conforme argumenta Hunt (2009), a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de todos os paradoxos, criou uma capacidade empática, uma emoção e uma razão pelas quais todos os seres humanos são iguais e possuem os mesmos direitos inalienáveis.

da família e da comunidade (Barbosa; Richter; Delgado, 2015, p. 97).

Desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, avanços e retrocessos marcam a história da Educação Infantil enquanto política pública destinada a todas as crianças. Ainda hoje, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade não está garantido como obrigatoriedade da família e do Estado nem a oferta em todos os municípios brasileiros. Todavia, precisamos ressaltar alguns avanços significativos no que concerne a essa etapa, em especial com a publicação de normativas e documentos correlatos que dão direcionamento quanto à oferta e à qualidade desse atendimento, bem como à destinação de recursos públicos e investimentos para a Educação Infantil, em 2007, com a ampliação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que, passando a ter a nomenclatura de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), visou atender toda a Educação Básica.

Quando direcionamos olhares para a rede municipal de Vitória, o município capixaba implantou, em 1983,⁴ as creches-casulo, de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, por meio da criação de um Departamento de Pré-Escola, passando a ter a nomenclatura de Unidades de Pré-Escola (UPE). Conforme explicitado no Documento Curricular do Município de Vitória (2020), essa mudança é decorrente da concepção pedagógica que essas unidades escolares passam a ter, rompendo com a perspectiva assistencialista tal como era compreendido naquele período.

Entre as décadas de 1980 e 1990, há o aumento do quadro de profissionais para atender às UPE, a realização de processos formativos, bem como a construção de mais vinte unidades escolares para atender às crianças. Em 1991/92, houve o primeiro concurso público, bem como a implementação do processo de gestão democrática nas unidades e a publicação do primeiro documento orientador municipal para o trabalho pedagógico com a primeira infância, denominado “Proposta Curricular da Pré-escola: 1989-1992” (Matiazzi, 2020). Em 1993, a partir da Lei nº 3.905, as 36 unidades pré-escolares passaram a ser chamadas de Centro de Educação Infantil (CEI), recebendo

4 De acordo com a Lei nº 3.029/83, as creches-casulo existentes no município foram transferidas da Secretaria Municipal de Saúde para a Secretaria Municipal de Educação.

o nome de pessoas conhecidas nos bairros/município ou que contribuíram para a constituição da unidade escolar.

No decorrer desse percurso histórico da Educação Infantil no município, avanços nos processos pedagógicos, na formação de professores, na organização e adequação dos espaços físicos foram realizados para contemplar os critérios de atendimento que respeitem os direitos das crianças na Educação Infantil. Por outro lado, com os avanços nas discussões sobre a política de educação em tempo integral, a partir do PNE 2014-2024, outra configuração passa a ser debatida no cenário nacional: a educação em tempo integral como um direito de todas as crianças, em contraposição à lógica anterior, que visava atender às vulnerabilidades sociais.

Quando relacionada à Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) é um importante marco para delinear as ações colaborativas a serem desempenhadas nos contextos escolares, afirmando as instituições escolares como espaço destinado a todos. Considerando as especificidades da Educação Especial na Educação Infantil, recorreremos à nota técnica nº 02/2015 com a finalidade de buscar os elementos necessários para compreender o Atendimento Educacional Especializado como uma política que nos possibilita articular as práticas organizativas e pedagógicas a partir das especificidades das crianças.

Nesse contexto, investigamos de que forma as práticas organizativas da unidade de ensino têm sido pensadas, planejadas e sistematizadas para atender às crianças público da Educação Especial na Educação Infantil em tempo integral. Quais adequações/estruturações são necessárias para acolher as crianças atendidas pela modalidade no período de 9 horas? Quais implicações essas práticas organizativas trazem para a gestão escolar, bem como para o fazer pedagógico?

A partir das inquietações, buscamos compreender essas questões que atravessem o cotidiano da Educação Infantil, pensando a interface com a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva na modalidade integral a partir de um estudo de caso em uma unidade de Ensino Infantil em tempo integral.

Opção metodológica

O estudo intitulado *Práticas organizativas na Educação Infantil em tempo integral: a garantia do direito à educação das crianças atendidas pela Educação*

Especial busca investigar como essas práticas organizativas são pensadas e sistematizadas na Educação Infantil em tempo integral, com vistas a assegurar o direito à educação — considerando acesso, permanência e aprendizagem — de crianças atendidas pela modalidade da Educação Especial.

Dessa forma, recorre-se à pesquisa de natureza qualitativa, com vistas a compreender os percursos e práticas organizativas adotadas em uma instituição de Educação Infantil em tempo integral na tratativa de garantir o direito de aprender das crianças público da Educação Especial matriculadas nessa unidade de ensino. Por isso, adota, como caminho teórico-metodológico, o estudo de caso, buscando analisar como, sob diferentes óticas, a Educação Infantil, dentro da modalidade da educação integral, vem desenvolvendo propostas pedagógicas inclusivas.

Com base no pensamento de Gil (2002), o estudo de caso “[...] é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (Gil, 2002, p. 54), ou seja, uma metodologia que nos possibilita compreender um determinado fenômeno e como ele é vivenciado em um contexto local/real. Ainda, este estudo de caso se fundamenta na concepção teórica de práticas organizativas de Libâneo (2015), considerando a gestão e organização escolar como mote para o desenvolvimento do trabalho pedagógico frente às especificidades da primeira infância.

Nesse cenário, quando adotamos como metodologia a ser desenvolvida no ambiente escolar, o estudo de caso busca oportunizar aos profissionais da educação, no exercício de diferentes funções — diretores, pedagogos, professores —, a reflexão crítica de quais, como e de que maneira as ações de gestão escolar e pedagógica desenvolvidas na unidade de Ensino Infantil em tempo integral têm levado em consideração a perspectiva de uma educação inclusiva, considerando as crianças atendidas pela modalidade da Educação Especial em suas singularidades.

Dessa forma, o presente estudo foi desenvolvido em uma unidade de Ensino Infantil em tempo integral de uma rede municipal do Espírito Santo (ES). Nesse espaço escolar, são atendidas, diariamente, 160 crianças, dentre elas 13 são acompanhadas pela modalidade da Educação Especial. Nessa unidade de ensino, o atendimento a todas as crianças é de nove horas diárias, sendo das 7h às 16h, e é realizado por 54 profissionais; dentre eles, diretora escolar, professores (regentes ou dos componentes de educação física, artes e música), pedagogas,

coordenadora, assistentes de Educação Infantil, merendeiras e auxiliares de serviços gerais. Considerando os objetivos e com a finalidade obter os dados para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos os seguintes procedimentos para produção de dados: observação participante do cotidiano escolar e entrevista semiestruturada realizada com a diretora escolar, uma pedagoga, uma professora regente e uma professora especialista.

Ainda, com base nos objetivos desta investigação, algumas questões foram levantadas como disparadoras para o momento de entrevista em que buscamos estabelecer diálogos sobre os modos como as políticas, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), estão se materializando nos contextos escolares e quais e como as práticas organizativas do CMEI são sistematizadas para atender às especificidades das crianças público da Educação Especial, considerando a modalidade de tempo integral e seu formato de atendimento na Educação Infantil.

Diante do exposto, busca-se, com este estudo de caso, ampliar o escopo de discussão e aprofundamento de novos conhecimentos, aprendizagens e experiências no que concerne às práticas organizativas e pedagógicas em Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva em interface com a Educação Infantil e a modalidade da educação integral, aprofundando a interlocução entre o campo legislativo, os conhecimentos teóricos e as práticas escolares/ curriculares da educação para a infância.

Conceitos em debate...

Quando falamos em Educação Infantil, uma série de questões estruturais, materiais e organizacionais precisam ser consideradas para garantir o atendimento às necessidades das crianças e dos profissionais que atuam nessa etapa da educação, em decorrência da faixa etária que abarca esse nível de ensino.

Nesse sentido, assumimos o conceito de práticas organizativas adotado por Libâneo (2015), que considera as ações relacionadas à gestão e organização das unidades escolares que estejam a serviço dos processos de ensino e aprendizagem das crianças. A partir dessa premissa, salientamos que “[...] o objetivo de educar e ensinar se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização e de gestão” (Libâneo, 2015, p. 3). Portanto, enfatizamos que, na Educação Infantil, as práticas organizativas materializadas também são atravessadas

por essas formas de sistematização do trabalho pedagógico, em que “[...] uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas” (*idem, ibidem*) para que as aprendizagens aconteçam.

Assim, entendemos o quanto as práticas organizativas das instituições escolares, viabilizadas, primeiramente, pela gestão escolar, são fundamentais para dar direcionamento às propostas pedagógicas e ao fazer pedagógico do/a professor/a. Quando pensamos nessas práticas na Educação Infantil, é imprescindível entender as crianças como demandantes de políticas públicas e como sujeitos de direitos. Portanto, cabe às unidades de Ensino Infantil o cumprimento de sua função sociopolítica e pedagógica, o que

[...] implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. [...] Cumprir [a] função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (Brasil, 2009a, p. 5-6).

Nesse contexto, as práticas organizativas nas instituições de ensino são compreendidas a partir de uma visão mais alargada do que seja organização e gestão. Em contraposição a uma concepção marcada pela burocratização e organização administrativa, defendemos que essas práticas são implicadas,

pensadas e geridas a partir das concepções, valores, conhecimentos que permeiam o fazer pedagógico.

Assim, todo ambiente escolar é pensado em sua dimensão educativa e, conseqüentemente, formativa, tanto para crianças como para adultos, com formas de gestão e organização que levam em consideração desde a estruturação dos espaços-tempos de aprendizagem, rotinas pedagógicas e administrativas, aplicação de recursos e investimentos nos espaços físicos, os processos pedagógicos e formativos até as relações entre crianças, crianças e profissionais, profissionais e famílias, escola e comunidade (Libâneo, 2015).

Quando pensadas em articulação com a Educação Infantil enquanto etapa da Educação Básica, as práticas organizativas precisam ser estruturadas considerando as características de atendimento das creches, voltada às crianças de 0 a 3 anos, e da pré-escola, que atende as crianças de 4 e 5 anos de idade. Essas são formas de organizar a dinâmica escolar, produzindo uma identidade institucional que se dá a partir das interações entre os diferentes sujeitos, as vivências e as práticas, considerando as atribuições de cada um dos sujeitos nesse processo educativo.

Nas unidades em tempo integral, essas práticas organizativas trazem implicações outras, uma vez que acontecem em uma jornada de 9 horas diárias vividas entre profissionais e crianças. Nesse cenário, ressaltamos o quanto o cuidar e o educar, enquanto eixos norteadores da Educação Infantil, possuem centralidade e tomamos o cuidado como princípio ético que transversaliza as relações do cuidar do corpo físico no decorrer do dia por meio das ações de higienização, hidratação, alimentação e outras correlatas, bem como das relações do cuidado por meio dos afetos, acolhimento, estabelecimento de vínculos, atenção à individualidade da criança e atendimento às especificidades que cada uma delas requisita.

O educar, portanto, é englobado nas diferentes situações de aprendizagem oportunizadas às crianças em que as brincadeiras são compreendidas como inerentes ao universo infantil e como um modo pelo qual as crianças entram em relação com o conhecimento, bem como as interações que ocorrem a partir das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos no espaço escolar. Para tanto, afirmamos o quanto a

[...] proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas

que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado (Brasil, 2009a, p. 6).

Assim, o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil são elaborados considerando o cuidar-educar-brincar-interagir — eixos indissociáveis — a partir das experiências curriculares oportunizadas pelas professoras nos diferentes ambientes escolares. Quando sinalizamos essa relação entre os eixos estruturantes, situamos todas as crianças como sujeitos aprendentes, o que significa pensá-las a partir de seus interesses e necessidades, considerando aquelas público da Educação Especial, compreendendo a transversalização dessa modalidade de ensino na Educação Infantil em tempo integral. Para tanto, compreende-se que pensar os espaços-tempos, as propostas curriculares, as metodologias e os recursos a serem utilizados na Educação Infantil é fundamental para promover as aprendizagens de todas as crianças, em que elas

[...] são instigadas a resolver problemas por meio do brincar, podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de compreender e interpretar o mundo que a cerca. Como as crianças sem deficiência, as crianças com deficiência também aprendem, se tiverem oportunidade de interagir e se desafiar. Em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, todas as crianças são fortemente beneficiadas em seu processo de desenvolvimento (Brasil, 2015a, p. 3).

Portanto, enfatizamos o quanto pensar uma instituição escolar inclusiva na Educação Infantil em tempo integral requisita compreender que as práticas organizativas são transversalizadas pelo direito à brincadeira como uma

linguagem e forma de manifestação das crianças; o direito à atenção individualizada, respeitando as crianças em suas necessidades e especificidades; o direito ao ambiente que seja acolhedor, afetivo e que considere os tempos da criança, garantindo momentos distintos a elas, de movimentação, de descanso/repouso, de brincadeiras, de atividades direcionadas e/ou afins.

Ainda, do direito às atividades coletivas e as interações com outras crianças da mesma ou de faixa etária distinta, da convivência com adultos, da participação da família no cotidiano da unidade de ensino, considerando que as crianças aprendem nas relações tecidas cotidianamente; e, por fim, do direito das crianças à apropriação dos conhecimentos constituídos historicamente pela humanidade, como também à produção de novos conhecimentos a partir da interação com seus pares; o direito de conviver em diferentes ambientes, ao convívio em ambientes sustentáveis, ao contato com a natureza, com as tecnologias, com as diferentes formas de manifestações culturais (Brasil, 2009b).

Nesse sentido, são experiências de aprendizagem que, para serem elaboradas, demandam das práticas organizativas anteriormente sistematizadas sob uma perspectiva inclusiva, de modo que as condições de trabalho e ensino se efetivem para que essas aprendizagens e a produção de conhecimentos aconteçam.

Práticas organizativas e garantia de direitos para uma educação inclusiva...

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) da Pessoa com Deficiência, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Nessa perspectiva, busca-se promover, no campo educacional, a escola inclusiva, assegurando acesso e permanência, pautada na inclusão de todas as crianças nos processos educativos, o que requisita a oferta de uma política de educação com qualidade e equidade a todas elas. A lei supracitada afirma, no capítulo IV do artigo 27, que a educação estabelece o direito da pessoa com deficiência, sendo

[...] assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, inte-

lectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b, cap. IV, art. 27).

Considerando a Educação Infantil o lugar em que a criança faz descobertas, desenvolve-se e interage através de propostas pedagógicas lúdicas e que produz conhecimentos, tendo ela como protagonista nesse percurso, reconhecemos o direito à aprendizagem de todos, a partir de experiências curriculares que levem em consideração as múltiplas linguagens e os eixos estruturantes da educação para a primeira infância, e buscamos compreender quais práticas organizativas se fazem necessárias para a gestão e organização de uma escola inclusiva a todas as crianças.

Pressupondo essas especificidades, realizamos entrevistas com 4 profissionais que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil em Tempo Integral (CMEI TI) e desempenham funções diferenciadas, sendo elas uma diretora escolar, uma pedagoga, uma professora regente e uma professora especialista em Educação Especial, atendendo as crianças público da Educação Especial, com a finalidade de compreender, a partir das narrativas existentes, quais elementos se fazem necessários para a sistematização de práticas organizativas e pedagógicas que atendam as crianças em suas especificidades, assegurando a elas o direito social à educação, tema deste artigo. Para tanto, propomo-nos a conhecer esse CMEI em Tempo Integral onde esses coletivos, docente e discente, passam nove horas diárias, sendo realizado nesse tempo o trabalho colaborativo.

A fim de embasar a temática, foram elencadas algumas perguntas, sendo elas: como se dão às práticas pedagógicas e suas organizações na perspectiva da Educação Inclusiva no CMEI em Tempo Integral (TI)? O que uma criança com deficiência desperta nas docentes e demais profissionais? O que potencializa a docência para a inclusão dessas crianças por nove horas diárias? E, a partir das narrativas, eram suscitadas outras questões ou apontamentos que as profissionais ensajassem apresentar.

Considerando que as práticas educativas na Educação Infantil são planejadas a partir de uma intencionalidade pedagógica, com ações contínuas e articuladas, de modo a possibilitar experiências curriculares destinadas ao desenvolvimento social, afetivo, físico de todas as crianças, buscamos elencar quais e como os diferentes elementos são necessários para assegurar os direitos das

crianças atendidas pela modalidade da Educação Especial em uma jornada de nove horas diárias dentro da etapa da Educação Infantil.

A instituição de ensino em tempo integral deve considerar a permanência da criança durante esse período diário, considerando-a em sua integralidade como centro do planejamento curricular e pontuando as propostas pedagógicas para o desenvolvimento da autonomia e cidadania dos pequenos. Nesse cenário, a diretora da unidade de ensino entrevistada relata que, no início da sua gestão, havia uma preocupação em atender a criança com deficiência⁵ no Centro Municipal de Educação Infantil em Tempo Integral (CMEI TI), considerando que ela permaneceria durante todo o dia:

No princípio, eu fiquei muito preocupada com o atendimento dessas crianças. Elas ficariam aqui nove horas diárias, e, assim, a minha preocupação seria separar elas dos outros, o que eu poderia fazer como escola, como CMEI TI para atender essas crianças e não ser uma questão de exclusão delas. Eu procurei formadores para a gente pensar, a própria secretária de educação, porque eu sempre tive essa questão de vê-los com os outros, por mais que a gente tenha algumas propostas que a gente tem que diferenciar, encaixar, mas nunca colocar eles como excluídos (Diretora entrevistada, 2024).

A narrativa da gestora nos leva a pensar os desafios que se colocam quanto à sistematização/organização dos espaços físicos, bem como a gestão dos tempos, dos recursos/investimentos necessários para assegurar a permanência das crianças em uma jornada diária de nove horas. As práticas organizativas na educação integral são pensadas a partir do currículo da Educação Infantil, considerando as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas, proporcionando experiências novas e diversificadas, organização dos tempos e espaços conforme a necessidade da criança e suas especificidades, e, com isso, articulam-se as práticas pedagógicas com ações para uma escola inclusiva.

As pessoas hoje pensam que inclusão é você ter um banheiro “de acessibilidade”, ter rampa, barra de ferro, só para as pessoas cadeirantes. Vai ajudar um pouco, mas

5 Consideramos aquelas atendidas pela modalidade da Educação Especial, conforme nos explicita a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

essas crianças hoje, que são surdas, são autistas e têm outras deficiências que não são aparentes, ficam na exclusão, querendo ou não (Diretora entrevistada, 2024).

Como pontuado pela diretora entrevistada, as práticas organizativas devem ser para além de barreiras arquitetônicas e atitudinais ou paliativos para um atendimento. Ter uma estrutura física não necessariamente reflete uma instituição de ensino que é inclusiva. Isso está para além dessa ação. É preciso práticas organizativas e pedagógicas que perpassam pela formação e pela ação da instituição escolar como um todo, desde a direção até a ação docente. Nesse contexto, buscamos refletir sobre a necessidade de compreensão de como as experiências curriculares devem ser pensadas no período em que as crianças estão inseridas no CMEI.

Além disso, proporcionar a elas ações diversificadas requisita o investimento nos ambientes físicos de forma a assegurar materiais/recursos, brinquedos e afins, necessários para que as propostas pedagógicas se desenvolvam. Mas tê-los apenas não é o suficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por isso, a formação continuada de professores é fundamental para a ampliação de repertórios curriculares e culturais desses profissionais, com a finalidade de alargar os conhecimentos e possibilidades de experimentações educativas.

A LBI (2015) destaca, em seu capítulo IV, uma prática de organização para o trabalho inclusivo com criança com deficiência, ressaltando que “[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, [é fundamental] para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. III).

Para a equipe pedagógica, além das ações que envolvem a organização estrutural e a aquisição de materiais e recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a mediação pedagógica junto às crianças é fundamental para garantir que sua aprendizagem aconteça. Assim, pensar em ações para garantir o acesso e a permanência da criança no ambiente escolar é essencial, com estratégias que envolvam o diálogo e a responsabilização da família, em especial “[...] quando muitas famílias acham que a Educação Infantil é apenas um lugar de socialização. A Educação Infantil está para além da socialização;

é também aqui que a criança aprende e se desenvolve a partir de propostas e experiências curriculares” (Pedagoga entrevistada, 2024).

Isso significa que desenvolver ações como o planejamento docente, a organização das metodologias e estratégias de aprendizagem e a garantia de atendimento às especificidades das crianças público da modalidade da Educação Especial requer conhecer quem são essas crianças, como aprendem, quais mediações são necessárias para que se desenvolvam. Assim, cabe ao/a pedagogo/a estabelecer essa dinâmica junto à família e aos profissionais da educação, assegurando que práticas pedagógicas sejam planejadas, sistematizadas e desenvolvidas junto às crianças por meio das interações e brincadeiras, eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil em diálogo com as ações de cuidar e educar. Para isso, destacamos a fala da pedagoga entrevistada, que enfatiza a importância da escuta ativa na Educação Infantil.

Sempre pontuo para as docentes, nos planejamentos, a importância da escuta ativa das falas das crianças, entender as especificidades de cada uma, ouvi-las com respeito, considerar o que a criança traz consigo e como podemos aproveitar isso para incluir todas. E que possamos, com isso, realizar um planejamento com intencionalidade pedagógica, considerando o protagonismo infantil e respeitando o processo de aprendizagem de cada uma (Pedagoga entrevistada, 2024).

Ao acentuar o conhecimento sobre a criança como mote para se pensar os planejamentos, a pedagoga nos sinaliza a importância desse processo contínuo de: a) conhecer a criança; b) planejar as ações pedagógicas; c) proporcionar as experiências curriculares; d) avaliar, a partir da observação crítica e criativa, as manifestações delas, compreendendo esse movimento como uma forma de reflexão sobre a prática docente (Matiuzzi, 2020) e, consequentemente, trazendo o indicativo para que novas proposições pedagógicas sejam desenvolvidas. Para tanto, a centralidade desse processo está no docente como aquele que se situa na relação com as crianças e, ao mesmo tempo, proporciona experiências entremeadas pela intencionalidade pedagógica.

Nesse contexto, realizamos a entrevista com duas professoras, uma regente de turma e a outra especialista em Educação Especial, com a finalidade de compreender como se dão as práticas pedagógicas e suas organizações na perspectiva da Educação Inclusiva no CMEI TI. Para a professora regente, as propostas são pensadas:

[...] com base no projeto de sala. A gente busca trabalhar com as diferentes linguagens (matemática, literatura, música), sempre proporcionando experiências com as crianças por meio das brincadeiras. A gente também usa os ambientes temáticos do CMEI, dos quais todas as crianças participam. Mas a gente encontra alguns desafios, porque temos 25 crianças na sala de aula e todas elas demandam de atenção. Cada um tem seu tempo e seu jeito de aprender. Tem uns que precisam mais da gente, para incentivar, para ajudar; outros já fazem com mais autonomia (Professora regente entrevistada, 2024).

Em diálogo com a narrativa da professora regente, a professora especialista em Educação Especial nos faz alguns apontamentos também sobre os ambientes temáticos, sinalizando a importância desses espaços educativos oferecidos às crianças no CMEI; por outro lado, acentua que ainda há desafios na realização do trabalho colaborativo, conforme nos explica:

[...] De forma geral, com projetos e experimentações, utilizando os ambientes temáticos e incluindo as crianças nesse processo, na participação dele. É [...] desenvolvendo atividades que acontecem em diferentes espaços, integrar o espaço e as famílias também. Eles participam. Igual quando tem a oficina da família, a gente sempre integra a família, planejamento. Como falei, a questão da prática, oficina; porque Educação Especial não é só a gente. Tem o trabalho colaborativo, como se diz, intercala junto ao trabalho do professor (Professora especialista entrevistada, 2024).

Nas entrevistas realizadas, pudemos evidenciar, a partir das narrativas, que, nas unidades de ensino em tempo integral, há uma organização estrutural-curricular e pedagógica cujos espaços-tempos são orientados para o desenvolvimento de múltiplas experiências com as crianças, fator que sinaliza a articulação entre os eixos indissociáveis do trabalho pedagógico com a primeira infância e com as linguagens.

Por outra via, como destacado na LBI, o “[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem” (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. II) para garantia dos direitos, disponibilizando recursos e eliminando barreiras. Os incisos VII e

VIII também corroboram com a fala da professora especialista entrevistada, apontando, assim, um trabalho na perspectiva inclusiva.

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (Brasil, 2015, cap. IV, art. 28, inc. VII-VIII).

Questionamos à professora o que uma criança com deficiência desperta nas docentes.

Desperta na gente aquele olhar de como trabalhar com a criança. No planejamento, traçamos estratégias para estar incluindo-o. Não que seja um olhar de coitado, mas um olhar pedagógico, para ver como a gente vai estar inserindo-o. O caso de Maria,⁶ que tem paralisia cerebral, sempre com olhar atento, sempre adequado da melhor forma possível, para estar incluindo ali (Professora entrevistada, 2024).

Pensando nos processos sociais de inclusão, que, historicamente, não tinham esse olhar para as crianças com deficiência, bem como apontado pela professora como “um olhar pedagógico”, antes visto com um olhar discriminatório ou olhar objetivo, ressaltamos:

[...] a diferença, que até então significava uma incapacidade plena, que impossibilitava a convivência com os demais, agora precisa ser ressignificada em função não só do imperativo dessa convivência, mas também daquilo que se evidencia no contato com o outro” (Vasconcellos; Santos; Almeida, 2011, p. 285).

No decorrer dos diálogos tecidos, pudemos evidenciar os esforços empreendidos nas práticas de gestão e organização de uma unidade de Ensino

6 Nome fictício.

Infantil na modalidade de tempo integral, de modo a assegurar condições estruturais (físicas, recursos, materiais e afins) para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse cenário, as crianças são pensadas em suas especificidades, trazendo implicações para os diferentes profissionais: diretora, pedagogos, professores, assistentes, entre outros.

Assim, alguns fatores ainda atravessam e trazem implicações para a realização do trabalho pedagógico, como a necessária redução do quantitativo das crianças, a política de formação de professores (continuada e em serviço), a bidocência como forma de assegurar o trabalho colaborativo. São elementos intrínsecos à ação pedagógica, que nos dão indícios de que muitos aspectos ainda precisam ser repensados e replanejados para que, de fato, as práticas organizativas sejam desenvolvidas de modo a incluir todas as crianças. Nesse sentido, as narrativas nos sinalizam que o ponto inicial para que essas práticas aconteçam necessariamente perpassa pela escuta, pelos diálogos, pela formação, pelo planejamento na tratativa de assegurar os direitos das crianças, dentre elas as com deficiência, na Educação Infantil.

Algumas considerações

Considerando os apontamentos e reflexões realizadas no decorrer do estudo, acentuamos que pensar em uma escola inclusiva está para além de organizações estruturais/físicas das instituições escolares.

Assim, discutimos a ideia de que acessibilidade não se reduz a adaptar espaços físicos ou atividades para que as crianças sejam incluídas. O primeiro passo é conhecer quem são esses sujeitos que chegam às instituições de Educação infantil, quais suas especificidades e necessidades de atendimento e, conseqüentemente, quais reflexões e demandas se fazem necessárias à escola para que essas especificidades das crianças sejam atendidas.

Sob essa perspectiva, quando pensamos nas crianças público da Educação Especial nas unidades de Ensino Infantil em tempo integral, há de se levar em consideração a jornada diária a partir da organização de espaços-tempos, de investimentos, de recursos, bem como de ações de planejamento e experiências curriculares que possibilitem às crianças o desenvolvimento das diferentes linguagens, a produção de conhecimentos em articulação com as interações e brincadeiras. Nesse cenário, as práticas organizativas e pedagógicas permeiam todo o ato educativo, considerando o acesso, a permanência

e o direito de aprender das crianças atendidas pela Educação Especial nas unidades de Ensino Infantil em tempo integral, dando-nos indicativos de que é papel das instituições de ensino pensar e criar condições para que o direito à educação seja assegurado a todas as crianças.

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: 23 out. 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 out. 2024.

BRASIL. **Parecer nº 20, de 11 de setembro de 2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 05, de 20 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009b. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESC-NE005_2009.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL, **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 7 fev. de 2025.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02, de 04 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, DF: MEC; SECADI; DPEE, 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 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, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera as Leis nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm. Acesso em: 26 ago. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 95-119, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/?format=html>. Acesso em: 23 out. 2024.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios:** Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de Organização e Gestão da Escola:** Objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

MATIAZZI, Shellen de Lima. **A avaliação da aprendizagem na educação infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas na cidade de Vitória-ES.** 2020. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

VASCONCELLOS, Karina Mendonça; SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Angela Maria Oliveira. A representação social do aluno com deficiência na educação inclusiva: o olhar das crianças. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 277-287, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092011000200010&script=sci_abstract&tlng=en Acesso em: 10 out. 2024.

VITÓRIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Vitória. Vitória, ES: Secretaria de Educação de Vitória, v. 1, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Hj9jR6FkucvcPvKeHc-sgTmC-7LsVCYZ/view>. Acesso em: 20 out. 2024.

Capítulo 10

Formação de professores e gestão da Educação Especial: análise comunicativa nos espaços discursivos

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto¹

Mariangela Lima de Almeida²

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.10

Introdução

As políticas de formação continuada de professores/as demandam pautas e devem fortalecer a compreensão de uma formação para si (como uma formação teórica que fortaleça o trabalho do/a professor/a crítico/a, colaborador/a), não uma formação em si, ainda muito presente no percurso formativo. Ou seja, uma formação racional e operacional, não propiciando a compreensão crítica do direito à qualidade da educação e da inclusão escolar.

Mesmo com o aumento no investimento e planejamento na área específica da modalidade da Educação Especial, na Educação Básica, faz-se necessário

1 Pós-doutoranda em Educação. PPGE/UFES. Professora de Educação Básica. Membro GRUFOPEES/UFES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864404510904567>.

2 Pós-doutora pela UFSCAR e Doutora em Educação pela UFES. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (Centro de Educação/UFES), atuando na graduação e na pós-graduação. Líder do GRUFOPEES/UFES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0529970839857956>.

intensificar a política de formação em uma perspectiva inclusiva crítica e com profundidade, no debate curricular, para as questões voltadas ao direito à qualidade da educação e gestão pública.

Em nossa investigação em tese doutoral (2018), mesmo com a aparência de um grande investimento na formação continuada nos entes federados, existem apenas alguns grupos de pesquisa em universidades brasileiras com debates sobre o direito à educação, formação continuada e inclusão escolar das crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica. Urge, portanto, a necessidade de processos formativos que tenham a inter-relação com todos os sujeitos que vivenciam a escola inclusiva (Hernandez-Piloto, 2018), principalmente considerando a formulação de política pública de formação continuada nos sistemas de ensino.

Pesquisas realizadas no estado do Espírito Santo demonstram fragilidades tanto dos sistemas de ensino quanto dos profissionais responsáveis pela gestão da Educação Especial no que tange à construção e à efetivação de planos de formação continuada para profissionais da educação em consonância com a perspectiva inclusiva (Jesus, 2009; Jesus, 2011; Almeida, 2016).

Diante disso, desde 2013, o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e gestão em Educação Especial (GRUFOPEES) tem realizado pesquisas a partir de processos de formação continuada de profissionais da Educação, desencadeados pelos gestores públicos de Educação Especial, enfocando a análise, o acompanhamento e a colaboração com a (re)construção de propostas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, inicialmente em municípios capixabas das regiões sul e serrana do Espírito Santo.

Além de disparar um movimento de formação continuada de gestores públicos de Educação Especial nas regiões sul e serrana do Espírito Santo, realizamos uma pesquisa, intitulada *Formação continuada de profissionais no Estado do Espírito Santo: processos constituídos pela gestão em Educação Especial* (2013-2016), que revelou, a partir do acompanhamento e da análise dos projetos e ações de formação continuada desencadeados por esses profissionais, a necessidade de se pensar e articular processos de formação continuada de professores a partir deles e com eles.

Nos últimos anos, o GRUFOPEES, nas ações de pesquisa e extensão, realizou, de modo colaborativo, o curso “Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a autorreflexão crítico-colaborativa como possibilidade”. Tal

curso, fruto do projeto de extensão *Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial* com registro na Proex nº 239 (SIEX nº 400549), buscou colaborar com e analisar os processos de formação de profissionais da educação, em especial a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em contextos capixabas (redes municipais e estadual de ensino), pela via da pesquisa-ação e da autorreflexão organizada. Objetivou-se, ainda, compreender os processos e concepções relativas à formação de profissionais da educação pela via da pesquisa, considerando a educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial (Relatório de Pesquisa, 31 mai. 2020).

Assim, assumiu-se, no processo do citado curso, a pesquisa-ação colaborativo-crítica como perspectiva teórico-metodológica que nos permitiu compreender as perspectivas formativas dos profissionais de diferentes contextos capixabas e colaborar com a construção de outras perspectivas de formação de professores/as e de Educação Especial, tendo sempre a inclusão como princípio. Dessa maneira, contribuimos com a construção de conhecimentos sobre formação de professores/as para a escolarização das crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial por meio do diálogo e da colaboração entre profissionais de diferentes áreas e instituições educacionais na perspectiva da inclusão escolar.

Investigações de estudos comparados (Jesus; Pantaleão, 2019) apontam para fragilidades presentes nos sistemas educacionais e apresentadas pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial. Esse panorama sinaliza que muitos dos municípios ainda não possuem setor de Educação Especial. Tal realidade sinaliza dificuldades na implementação de políticas educacionais que garantam o processo de escolarização das crianças e estudantes público-alvo.

Contexto atual de investigação colaborativa

Nas últimas décadas, tem crescido a importância de articulação entre as redes internacionais de pesquisadores que se dedicam à pesquisa-ação em diferentes áreas do conhecimento. Em 2015, foi criada a Associação em Rede Internacional Lusófona de Investigação-Ação Colaborativa – Estreiadialogos,³

3 Acesso em: <https://www.estreiadialogos.com/missao>.

cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade da prática profissional através da investigação-ação crítica orientada para a mudança ao problematizar e transformar essa prática numa abordagem situada e colaborativa, assentada em valores humanistas e democráticos.

Em 2021, a Universidade Federal do Espírito Santo sediou o III Congresso da Rede Estreidiálogos com o tema “Interfaces entre a pesquisa-ação e as lutas sociais na atualidade”. Esse aconteceu virtualmente e reuniu pesquisadores de Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal das áreas de Políticas Públicas Sociais, Direito e Educação. Foram discutidas questões que nos desafiam no cenário das políticas educacionais e também a formação de professores. Tal momento ocorreu no período pandêmico, que exigiu maior articulação para organização do evento.

Em 2023, a partir da pesquisa “*Análise comunicativa da produção científica em pesquisa-ação: um estudo comparado em países lusófonos*”, em andamento pelo GRUFOPEES/UFES com colaboração da Rede Lusófona Estreidiálogos, buscamos avançar com o conhecimento científico sobre a pesquisa-ação, tendo em vista os múltiplos contextos da produção acadêmico-científica e seus pressupostos teórico-epistemológicos, por meio da análise da produção acadêmica e dos contextos sociais, políticos e educacionais dos países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. Procuramos, assim, desenvolver investigações que potencializam a análise comunicativa da produção acadêmica e científica e também contribuições na formação de professores.

Considerando tais reflexões, a partir dos espaços discursivos e formativos com alguns gestores participantes do Grupo de Gestores da Educação Especial (Gergees-ES), potencializamos a escuta das equipes gestoras da Educação Especial nos ciclos dos espaços discursivos desenvolvidos, no período de agosto a dezembro de 2023. Uma das inquietações do grupo tem sido: de que modo a investigação possibilita os discursos e contribui/impacta na elaboração de políticas de formação continuada de professores(as) e profissionais numa perspectiva inclusiva, no contexto capixaba?

Assim, reafirmamos a importância do debate sobre o trabalho docente na Educação Especial e sobre a formação continuada das/os professoras/es e a inclusão escolar, pois são temas que compõem os processos de elaboração de políticas de formação continuada em colaboração com a esfera pública, fortalecendo a gestão pública da educação.

A especificidade da formação da Educação Especial não pode ser ignorada, porém é necessário compreender que a formação crítica dos/as professores/as em suas singularidades precisa ser mediada por políticas de formação continuada, sob uma perspectiva da formação como trabalho, e componha efetivamente a garantia da qualidade do direito à educação, fortalecendo-se cada vez mais nos processos de inclusão escolar das crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial.

No processo de formação do/a professor/a, devemos pautar o seguinte movimento dialético na formulação das *práxis*: prática-teoria-prática. Assim, acreditamos que o processo de formação do professor tem a possibilidade de superar o senso comum, com condições de promover a consciência filosófica, saindo da realidade vivida, avançando para o estudo teórico, pela abstração, e alcançando a realidade concreta da educação.

Nossa motivação no desenvolvimento da pesquisa é analisar os diálogos produzidos sobre políticas de formação continuada, os modos de gestão da Educação Especial e, ainda, as possíveis motivações e indicativos para o debate na esfera pública, fortalecendo os processos de gestão pública da educação.

Algumas reflexões sobre formação de professores e os processos de colaboração

Nóvoa (2007) já destacava, em seus escritos, a importância da formação de professores, que deve: a) assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; b) passar para “dentro” da profissão, isto é, basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação dos professores no espaço público da educação.

As propostas de formação, ao afastarem-se da abordagem tecnocrática, valorizam os saberes-fazer docentes. E, ao considerarem os professores como atores ativos e competentes, vislumbram, em sua atuação profissional, espaço “[...] de produção, de transformação e de mobilização de saberes e,

portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (Tardif, 2002, p. 234).

Portanto, em nosso processo investigativo, assumimos a formação de professores dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, a partir da qual, por meio de processos contínuos de reflexão-ação-reflexão (Alarcão, 2003; Barbier, 2002), o professor constitui-se também em investigador de sua prática.

É premente a necessidade da relação de colaboração entre pesquisadores e pesquisados, entre universidade e escola “[...] em busca de uma reflexão dos contextos que nos auxilie a engendrar relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação” (Jesus, 2008, p. 144).

É nessa perspectiva teórico-metodológica que a colaboração entre pesquisadores, estudantes da pós-graduação e da iniciação científica, professores e gestores de redes públicas do Estado do Espírito Santo tem se mostrado como possibilidade para compreender e analisar os processos formativos de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial.

Perspectiva teórico-metodológica da investigação

Nossa escolha teórica, metodológica e epistemológica justifica-se pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, pois suas bases estão alicerçadas na crítica-emancipatória de Habermas (1987) e na colaboração entre pesquisadores e participantes (Carr; Kemmis, 1988). Em nossa investigação, desenvolvemos os espaços discursivos que se relacionam com tal perspectiva. Entendemos espaço discursivo como espaço de encontro, espaço de diálogo entre os sujeitos.

Na esfera do discurso, os argumentos são levantados sobre os atos de fala dos sujeitos, com vistas a fundamentar pretensões de validade (Habermas, 2012). O discurso é um momento filosófico privilegiado em que os sujeitos (sociais) são atores-agentes do conhecimento com base no mundo vivido. Na perspectiva da racionalidade comunicativa, os atos comunicativos assumem pertinência na busca pelo entendimento e pela produção do conhecimento.

Carr (2019), ao debater sobre as deficiências da filosofia prática como modelo de pesquisa-ação crítica, sinaliza que devemos considerar os esforços de Habermas para ampliar e refinar sua ideia, na referida pesquisa, como uma

ciência social crítica. Para o referido autor, foi Habermas (1989, 2004) quem contribuiu e desenvolveu a “Teoria da Ação Comunicativa” como uma teoria que apresenta o objetivo da autonomia racional, servida pelas aspirações emancipatórias de uma ciência social crítica, e seu pressuposto é incorporado ao diálogo e à comunicação cotidianos.

Barbier (1998) apresenta reflexões importantes sobre a relação do pesquisador e o outro no processo investigativo com a escuta sensível.

Da mesma forma que o indivíduo, o grupo, para se conhecer, precisa da interpretação do outro, não do grande decifrador ou inexorável decodificador, aquele que trabalha com as aparências, mas do espelho-ativo, isto é, aquele que reflete e também se envolve, que não tem medo do conflito para juntos se desvendarem. O outro é o pesquisador, hermeneuta da existência, o intérprete da vida, cujo projeto é fazer com que o grupo atinja a autonomia elucidada, a capacidade de se autogovernar a partir dos esclarecimentos postos (Barbier, 1998, p. 169).

Barbier (1998), ao longo de sua produção teórica, apresenta alguns alertas quanto à atuação distante e interpretativa do pesquisador, principalmente quando permite a alguém que não está junto arvorar-se a dono da verdade.

A escuta sensível, para Barbier (1994, 1998, 2002), além de possuir três tipos diferentes — a científico-clínica, a poético-existencial e a espiritual-filosófica —, realiza-se também através de um eixo de vigilância sustentado em três tipos de imaginários:

- o pessoal-pulsional, que remete às questões das pulsões, às forças que impelem o indivíduo a buscar a satisfação de seus desejos;
- o social-institucional, que trata das significações imaginárias sociais advindas das importantes transformações que se impõem pelas instituições e organizações;
- o sacral, que chega por forças incontroláveis, telúricas, ecológicas, cósmicas, pandemias, com a morte, com o não ser. O ser humano.

Ao sistematizarmos nossas escolhas teórico-metodológica e epistemológica, com os referidos autores citados, compartilharemos aqui algumas reflexões sobre a análise comunicativa com gestores da Educação Especial em

quatro municípios capixabas e sobre formação de professores e inclusão escolar, considerando os espaços discursivos e formativos realizados em 2023.

Aspectos metodológicos e os espaços discursivos

Como procedimentos metodológicos, selecionamos os diários de campo, os relatórios e as transcrições dos encontros de estudos e planejamentos denominados de “Jornada Reflexiva”, que compreenderam o período de março a agosto de 2023, sendo realizado ao todo: 7 encontros; 4 planejamentos para os espaços discursivos; e 4 espaços discursivos desenvolvidos em quatro redes municipais de ensino. Essas duas últimas ações desenvolveram-se no período de agosto a setembro de 2023.

Assim, esses períodos organizaram-se em três etapas entre os participantes do grupo de pesquisa: 1) a partir das transcrições, buscou-se constituir, entre os pesquisadores do Grupo de pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão de Educação Especial, entendimentos sobre o que seria e quais as possibilidades dos espaços discursivos na atual pesquisa do grupo, no que tange a captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes de processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação e/ou investigação-ação e também como possibilidade para realização de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar; 2) momentos de planejamento dos espaços discursivos em seus municípios; 3) realização dos espaços discursivos nas redes municipais de ensino.

Participaram dos movimentos a coordenadora e integrantes do grupo de pesquisa, constituído por gestores (municipais), estudantes (da graduação e da pós-graduação), professores (da graduação e da pós-graduação) e técnicos da secretaria municipal. Em nosso contexto de investigação, optamos por utilizar nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes envolvidos.

A organização e a análise dos dados apoiam-se para compreender como os espaços discursivos vêm se configurando no contexto do grupo de pesquisa, sobretudo como possibilidade de formação humana e inclusão. Tal premissa baseia-se nas regras do discurso (Habermas, 2012), além dos conceitos de atos de fala (Habermas, 2012) e argumento (Habermas, 2012), em que se busca assumir o compromisso de possibilitar condições de mediação para que todos os participantes tenham oportunidade de falar e colocar seus argumentos,

com vistas a entendimentos mútuos (Habermas, 2004) e consensos provisórios (Habermas, 2004).

[...] naquele momento do primeiro **espaço discursivo**, tínhamos ali uma questão relacionada ao entendimento, mas vamos pensar que, mais à frente, teremos outros **espaços discursivos** e precisamos discutir nossas intencionalidades, pensar no tipo de linguagem que vamos usar, pensando ou no consenso provisório ou no entendimento mútuo (Participante B, Jornada Reflexiva, 27 abr. 2023, grifo nossos).

Desse modo, sinalizam os gestores e pesquisadores, considerando os movimentos nas jornadas reflexivas, a importância dos espaços discursivos:

Uma das nossas principais estratégias de produção de dados vai ser o **espaço discursivo**. É uma estratégia de produção de dados que a gente já vem fazendo há algum tempo. Bom, no início, quando começamos, era grupo focal, mas, quando começamos nossos estudos em Barbier, Habermas e outros teóricos, a gente vem trabalhando com essa estratégia de produção de dados [...]. Então a gente tá precisando discutir o que é esse Espaço Discursivo; não é uma escuta livre, precisa de mediação, mas até que ponto vai a mediação? [...]" (Participante A, Jornada Reflexiva, 29 mar. 2023, grifos nossos).

Os espaços discursivos visam captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes nos processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação e como possibilidade para realização de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. Nesse exercício, compreende-se o espaço discursivo como uma estratégia de produção de dados, fundamentada em conceitos habermasianos. Para o seu desenvolvimento, o papel do mediador é fundamental em sua interlocução.

Consideramos que, diante dos argumentos expressos nos atos de fala dos participantes, no movimento que se entende no processo de pesquisa-ação como se dá a compreensão da realidade, um dos pressupostos importantes tem sido que é a partir da compreensão da realidade concreta que se torna possível a construção de algumas ações (Almeida, 2010), e evidencia-se a demanda por conceituar o que seja o espaço discursivo no contexto da pesquisa do grupo.

Assim, encontramos, em Habermas (2003), a ética do discurso que expande as dimensões comunicativas a partir dos pressupostos argumentativos e, conseqüentemente, encontra-se o recurso a uma situação ideal de fala e de ação, a qual reproduz visivelmente um nível superior a partir dos pressupostos comunicativos e universais do consenso.

Nesse entendimento, vale destacar que, para Habermas (2014), a partir da teoria dos atos de fala, é possível a construção de uma espécie de síntese entre a ação e a linguagem, já que quem fala age e estabelece relações, modifica algo no mundo. Essa síntese entre ação e linguagem não significa, contudo, uma identificação entre o falar e o agir. Desse modo, a teoria dos atos de fala possibilita precisamente distinguir as ações linguísticas das ações no sentido estrito do termo.

Para Habermas, não seria o diálogo; é o ato da fala. No texto, ele fala “Com seu **ato de fala**, o falante procura se entender a respeito de algo com um ouvinte”. Então para chegar ao entendimento mútuo, é necessário o ato da fala. Então, o falante procura entender a respeito de algo como ouvinte (Participante D, Jornada Reflexiva, 27 abr. 2023).

O **ato de fala** está dentro de algo bem maior, está dentro de toda movimentação dos espaços discursivos (Participante A, Jornada Reflexiva, 27 abr. 2023, grifos nossos).

Para Habermas (2003), a linguagem é o meio capaz de produzir padrões ulteriores de interação. Todavia, a ação pode ser ordenada a partir de diversos modos. Habermas, contudo, está interessado em um tipo especial de ação: aquele tipo em que os agentes são orientados para alcançar um mútuo entendimento. Essa é a orientação que forma o conjunto de ações denominado de ação comunicativa.

A busca pelo entendimento mútuo “[...] se refere à interação de um ou mais sujeitos capazes de linguagem e de ação que (seja com meios verbais ou extra verbais) estabelecem uma relação interpessoal” (Habermas, 2012, p. 124).

[...] talvez a estratégia do espaço discursivo esteja muito no **entendimento mútuo** e mais do que no acordo provisório [...]. Eu considero, depois de me aprofundar nos estudos, o entendimento mútuo mais importante que o consenso provisório [...] (Participante A, Jornada Reflexiva, 27 abr. 2023, grifos nossos).

Nesse sentido, Habermas (2003) persiste em dizer que o agir comunicativo admite o ajustamento mútuo das interações que visam à emancipação dos indivíduos através do método de argumentação.

Considerando a organização de processos de conscientização (Habermas, 2000), os participantes planejaram os espaços discursivos que aconteceram em quatro municípios a partir do contexto, intencionalidade e interesse de cada um. Destacamos:

[...] Então, temos assim uma expectativa quanto ao andamento da pesquisa e como que isso vai repercutir no nosso trabalho na gestão da Educação Especial nesse período histórico que a gente está vivendo; que, assim, não está fácil conjugar as coisas, né? No município, não está fácil realinhar e sustentar alguns serviços e manter algumas coisas que, para nós e para a pesquisa, são muito caras! Não está sendo um momento tranquilo pra gente conjugar essas coisas, mas a gente não tem outra alternativa senão seguir, né, gente? Então, estamos seguindo como conseguimos e vai ser um prazer estar com o pessoal do grupo nessa jornada (Participante E, Planejamento, 14 ago. 2023).

Evidenciamos, assim, que os participantes no contexto da gestão e redes de colaboração com os pesquisadores têm seus interesses (Habermas, 2014), dados os contextos diferentes dos quatro municípios e até mesmo o avanço nos entendimentos do grupo no que diz respeito aos modos de conceber e desenvolver os espaços discursivos.

Considerações finais

Os espaços discursivos se compõem e se organizam a partir das regras do discurso de Habermas (1989), constituindo-se em um ou diferentes espaços-tempos de interações que buscam entendimentos mútuos, em que as falas dos participantes são respeitadas e ouvidas, dando condições de igualdade democráticas de fala e participação entre os envolvidos no grupo (França; Almeida; Gama, 2023).

Ao olharmos para os aspectos referentes à pesquisa-ação, a metodologia de pesquisa possibilita a articulação entre teoria e prática e considera a participação dos envolvidos e a ação desses ao se transformarem em pesquisadores

de suas práticas. As ações realizadas nos municípios tendem a se fundamentar nesses processos, como podemos observar, por exemplo, na questão das políticas educacionais desenvolvidas nos municípios onde ocorreram os espaços discursivos.

Por outro lado, pensar a formação humana na perspectiva da inclusão ainda é um desafio, dados o espaço-tempo e as condições para que ela aconteça. Dessa forma, acredita-se que será possível sua realização a partir de “consensos provisórios” (Habermas, 2012), “[...] que só pode se dar caso não haja qualquer tipo de coerção ou uso de força que condicione o debate [...]” (Silva, 2019, p. 54).

Desse modo, compreendemos que o espaço discursivo é o espaço de participação entre sujeitos que, mediante o discurso, apresentam argumentos para elaboração de consensos e fortalecimento do entendimento mútuo, no sentido de captar os movimentos vivenciados por pesquisadores e participantes de processos de pesquisa realizados pela via da pesquisa-ação e/ou investigação-ação; e ainda fomenta a elaboração de espaços formativos colaborativos na defesa de uma formação humana inclusiva.

E é um enorme desafio instaurar a cultura da sustentabilidade da vida, ou seja, promover uma releitura de mundo em que a vida, em todas suas relações e contradições, seja centralidade.

Assim, os espaços discursivos se compõem e se organizam a partir das regras do discurso de Habermas (1989), constituindo-se em um ou diferentes espaços-tempos de interações que buscam entendimentos mútuos, em que as falas dos participantes são respeitadas e ouvidas, dando condições de igualdade democráticas de fala e participação entre os envolvidos no grupo.

Na teoria habermasiana, destaca-se que a esfera pública refere ao mundo do debate e da discussão livre sobre questões de interesse mútuo entre os cidadãos considerados iguais, política e moralmente, configurando-se como um espaço no qual a vontade coletiva é processada e no qual se justificam as decisões políticas em transformação. A esfera pública pode ser percebida como uma rede de circulação de conteúdos e de tomadas de posição, guiadas pela racionalidade comunicativa, as quais são filtradas e sintetizadas de forma a constituírem opiniões públicas topicamente definidas.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M. L. de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALMEIDA, M. L. de. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

ALMEIDA, M. L.. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. v. 1. Marília: ABPEE, 2016. p. 169-190.

ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Paulo: Pedro & João Editores, 2019.

ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. Formação continuada de professores: colaboração entre rede de ensino municipal e universidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 142-158, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2504/1180>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ALMEIDA, M. L.; ROCHA, M. L.; SILVA, R. R. A formação continuada de gestores públicos de educação especial: o contexto teórico-metodológico da pesquisa. *In*: JESUS, D. M. (org.). **Gestão da Educação Especial**: Pesquisa, política e formação. Curitiba: Editora Appris, 2012. p. 141-160.

ALMEIDA, M. L.; ZAMBON, G. F. de O. Gestão em educação especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. (orgs.). **Educação Especial**: políticas e formação. São Carlos: ABPEE, 2016. No prelo.

ANDRÉ, M. Estudo de caso: uma alternativa de pesquisa em educação. *In*: SILVA, C. M. S. *et al.* (org.). **Metodologia da pesquisa em educação do campo**: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória: UFES, 2009.

BARBIER, R. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**. Brasília, v. 14, n. 61, p. 15-23, jan./mar., 1994. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2247>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, Joaquim (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-99.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de laenseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Tradução J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARR, W. Critical Action Research Today. **Estreiadialogos:** Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa, n. 1, p. 14-26, jul. 2019. Disponível em: <https://www.estreiadialogos.com/n7>. Acesso em: 11 fev. 2024.

FRANCO, M. A. S.; LISITA, V. M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In:* PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 41-70.

FRANÇA, B. R. B; ALMEIDA, M. L. de; GAMA, Alexsandra Polini de Jesus da. A formação continuada na perspectiva inclusiva: mapeamento da produção de um grupo de pesquisa. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 18., 2023, Vitória. **Anais [...].** Vitória: UFES, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/40652>. Acesso em: 15 jun. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social.** Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade.** Tradução Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. Vol. I & II. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e justificação:** ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo:** Racionalidade da ação e racionalidade social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S de F. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil:** o que dizem os professores. 2018. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. *In:* BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

JESUS, D. M. **Políticas de educação, inclusão escolar e diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

JESUS, D. M. Políticas de inclusão escolar: cartografando o Espírito Santo. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva**: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2011.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E. Estudos em Educação Especial: Políticas e práticas em diferentes cenários. *In*: JESUS, D. M. **Estudo comparado internacional em Educação Especial**: Políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goytacazes: Multicultural, 2019.

NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 1., 1989, Porto. **Atas** [...]. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SILVA, Nazareth Vidal da. **A gestão de educação especial e a formação continuada de rede municipal de ensino Marataízes/ES**: a pesquisa-ação em foco. 2019. 281 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Capítulo 11

Gestão da Educação Especial do município da Serra/ES

Fernanda Nunes da Silva¹
Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane²
Alice Pilon do Nascimento³
DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.11

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem sido um dos principais desafios da educação no Brasil. Apesar dos avanços consideráveis das últimas décadas no processo de inclusão escolar desses estudantes, é oportuno mencionar que ainda há muitos obstáculos, tanto no que diz respeito à

-
- 1 Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Formada em Pedagogia. Atua como pedagoga na Prefeitura Municipal da Serra/ES e como professora na Prefeitura Municipal de Vitória/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8872795328577185>.
 - 2 Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Formada em Pedagogia. Pedagoga na Prefeitura de Cariacica/ES e professora de Anos Iniciais na Prefeitura de Serra/ES. Atualmente atua como Gerente de Educação Especial – PMS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0745915146128173>.
 - 3 Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Formada em Pedagogia. Atualmente, é pedagoga na Prefeitura de Vitória/ES e professora de Educação Especial na Prefeitura de Vila Velha/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9091310710048229>.

implementação de políticas públicas quanto no processo efetivo da garantia do tripé: acesso, permanência e qualidade. Nem sempre esses alunos permanecem e/ou lhes são garantidos os conhecimentos escolares que promovem o desenvolvimento humano.

Nessa linha, acreditamos que a gestão da Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão escolar, é um desafio multifacetado que envolve não apenas a organização das estruturas nas secretarias de educação (nas três esferas administrativas), mas também a formação continuada dos profissionais da educação, em uma visão mais ampla das demandas. Além disso, a gestão deve se comprometer com questões cotidianas vivenciadas nas escolas, que requerem uma articulação eficaz entre políticas públicas, práticas pedagógicas, apoio aos profissionais e garantia de direitos fundamentais, previstos na Constituição da República (Brasil, 1988), aos alunos público da Educação Especial. Compreendemos a gestão do ponto de vista macro, na formulação de políticas públicas, mas também se efetiva no micro, em cada unidade de ensino.

Este estudo se concentra, especificamente, na primeira perspectiva da gestão da Educação Especial, com foco detalhado no município de Serra/ES. Importante destacar que nossa justificativa para a escolha do município se deu por diferentes razões. A primeira é por compor uma pesquisa maior intitulada “Um olhar sobre o estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva”.⁴ Em segundo plano, não menos importante, acompanhamos a trajetória do município no que diz respeito às políticas de Educação Especial inclusivas.

O estudo aborda a importância de um gestor público para a Educação Especial ou de uma equipe gestora, com base nas produções científicas na área. A partir dessa análise, busca-se compreender a constituição da equipe gestora no município serrano, investigando a trajetória acadêmico-profissional dos membros, relacionando-a com as tendências de matrícula nos últimos quatro anos e com o processo de contratação do corpo docente.

A partir das nossas reflexões, foi possível perceber a importância de uma equipe gestora dedicada à implementação das políticas de Educação Especial. A pesquisa revelou que, apesar de algumas dificuldades, o município tem se

4 Essa pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa: KEE21247719.5.0000.5063.

esforçado para garantir o acesso à educação e a permanência dos alunos público da Educação Especial, especialmente por meio da qualificação do corpo docente e do aumento das matrículas nessa modalidade de ensino, alinhada ao aumento de professores na área.

Em suma, este estudo reforça a necessidade de se investir na formação e qualificação dos gestores e professores que atuam na Educação Especial, uma vez que eles são peças fundantes para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos. A trajetória do município da Serra, ainda que com desafios, aponta para caminhos possíveis para essa pauta.

A gestão da Educação Especial na perspectiva inclusiva: entre a organização de um setor responsável no âmbito das secretarias de educação e a formação de profissionais que se constituam gestores da modalidade

Pensar a gestão da Educação Especial no âmbito das secretarias de educação se coloca, ainda nos dias atuais, como um desafio para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação – assim como pensar a gestão escolar dessa modalidade de ensino e as próprias práticas pedagógicas.

Consideramos, no entanto, que, mesmo diante de estudos relevantes, muitos ligados a grupos de pesquisa e universidades que têm se dedicado a investigar a área da gestão educacional em interface com a Educação Especial para além dos “muros da escola”, essa parece carecer de um certo acúmulo de produções científicas que permitam a constituição de um cenário mais amplo e, possivelmente, mais plural quanto à gestão da modalidade no que tange aos movimentos locais de produção das políticas educacionais, ou seja, das políticas elaboradas e orientadas a partir das secretarias de educação, sejam elas municipais e/ou estaduais.

Em nosso ponto de vista, essas gestões locais da Educação Especial têm papel fundante na promoção de políticas educacionais que, em consonância com o direito constitucional de educação para todos (Brasil, 1988), estão comprometidas com a inclusão escolar do público da Educação Especial (PEE), cabendo a elas, em alguma medida, acompanhar e orientar sua materialização no contexto escolar.

Dentre as questões que emergem da literatura no que concerne à gestão da modalidade ou aos chamados gestores de Educação Especial, identificamos, para além da afirmação quanto à necessidade de novos estudos, um destaque para as demandas provenientes dessa gestão. Por um lado, ressalta-se a organização formal de um setor responsável pela Educação Especial capaz de articular a modalidade “para dentro” e “para fora” das secretarias de educação, ou seja, dialogando intersetorialmente com outros setores educacionais integrantes dos órgãos centrais, bem como dialogando diretamente com os profissionais das escolas. Por outro, compreende-se a formação continuada de gestores públicos na perspectiva da inclusão escolar enquanto ação basilar para a constituição desses profissionais da educação, na medida em que se acredita que não apenas seus conhecimentos, mas também suas concepções acerca do processo de inclusão escolar influenciam sua atuação profissional.

Embora a legislação nacional, por meio da Resolução nº 02/2001 (Brasil, 2001) verse sobre a necessidade de constituição de um setor responsável pela Educação Especial desde o início do século, o qual deveria ser “[...] dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem (sic) sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001), a concretização dessa diretriz ocorreu de maneira processual e, em nossa perspectiva, ainda requer investigações quanto à sua organização/composição e suas ações políticas.

De acordo com Brito (2021), “ao prever a organização de um setor, a legislação aponta para o exercício de profissionais que nele atuarão” (Brito, 2021, p. 46), o que coloca o poder público diante da necessidade de formação de gestores de Educação Especial, algo também identificado em pesquisas como a que encontramos em Jesus (2012).

Abordando um movimento formativo envolvendo gestores de Educação Especial dos 78 municípios do estado do Espírito Santo, Jesus e Almeida (2012) refletem sobre a importância do setor de Educação Especial e da formação continuada de gestores públicos que nele atuam, destacando que, naquele momento histórico, nem todas as secretarias de educação contavam com uma equipe que pudesse caracterizar tal setor, havendo situações em que uma única pessoa era responsável pelas questões relacionadas à modalidade em toda uma rede de ensino.

Em um contexto bastante diferente do capixaba, Rocha e Fernandes (2016) também identificam a consolidação do setor de Educação Especial como um dos desafios para a construção de sistemas educacionais inclusivos na Região Metropolitana de Curitiba-PR, indicando ainda o desconhecimento de marcos teóricos e legais inclusivos por parte dos gestores ligados às redes municipais de ensino pesquisadas — o que talvez explique a diminuta representatividade da área/setor dentro das próprias secretarias de educação, conforme encontrado pelas pesquisadoras.

O estudo de Camargo e Carvalho (2019) sobre a implementação da política de educação inclusiva em uma rede de ensino municipal no Mato Grosso do Sul identifica diversos aspectos que impactam o direito à educação dos estudantes com deficiência. Os autores apontam que as mudanças de gestão e a consequente descontinuidade das ações e dos atores da secretaria de educação afetam diretamente os processos pedagógicos. Essas mudanças estão frequentemente associadas a um interesse em “deixar uma marca” diferente da gestão anterior, o que gera instabilidade e prejudica a continuidade das iniciativas inclusivas. Além disso, a relação histórica entre o público e o privado na educação também tem influência sobre a gestão da Educação Especial, afetando a forma como as políticas são inovadoras e a qualidade

Camargo e Carvalho (2019) contribuem ao apresentar outras faces relevantes da gestão da Educação Especial (pois, ao analisarem a implementação da política de educação inclusiva em uma rede de ensino municipal do estado do Mato Grosso do Sul, identificam como aspectos de ordem política e/ou administrativa impactam nos processos pedagógicos e, portanto, no direito à educação dos estudantes com deficiência naquela rede): as mudanças de gestão e a consequente descontinuidade das ações e dos próprios atores da secretaria de educação, em muito vinculadas a um interesse em “deixar uma marca” diferente da gestão anterior; a histórica relação entre o público e privado e sua influência na educação de alunos público da Educação Especial.

Outros pontos levantados pelos autores são uma certa naturalização da precarização dos processos de escolarização do PEE associados a uma visão capacitista desse alunado e a influência da percepção dos profissionais acerca do PAEE sobre a implementação das políticas. Esses fatores demonstram como aspectos políticos, administrativos e culturais podem influenciar negativamente a inclusão educacional, ressaltando a necessidade de uma gestão mais estruturada e comprometida com a educação inclusiva.

Sendo assim, para compreender como vem se configurando a gestão da Educação Especial em níveis locais, talvez seja preciso compreender o que pensam os profissionais que atuam nessa área, no contexto das secretarias de educação, e, antes disso, identificar quem são esses profissionais e a quais áreas do conhecimento (e de atuação) estão vinculados. Nesse sentido, baseando-se em outras pesquisas, Vieira e Almeida (2021) relatam uma certa dificuldade em traçar o perfil dos gestores de Educação Especial, apontando a existência de setores compostos tanto por profissionais da educação, como professores e pedagogos, quanto por profissionais de outras áreas – com destaque para a área da saúde.

França, Melo e Almeida (2022), por sua vez, consideram que o atual contexto educacional brasileiro exige “[...] a construção de políticas efetivas para inclusão dos alunos PAEE [público da Educação Especial] nas escolas e conhecimentos sobre a gestão financeira dos recursos direcionados a essa modalidade de Ensino nos contextos de seus municípios” (França; Melo; Almeida, 2022, p. 15). Com esse foco investigativo, os autores reconhecem a apropriação de conhecimentos ligados ao financiamento da modalidade por parte dos gestores de Educação Especial do estado do Espírito Santo, algo que associam a uma trajetória formativa junto à universidade e/ou aos movimentos de fóruns dos quais esses profissionais participaram ou seguem participando. Tal apropriação, no entanto, não se dá do mesmo modo ou na mesma intensidade, e o desconhecimento sobre o financiamento da Educação Especial parece colocar o tema como mais um desafio para a formação dos profissionais que atuam na gestão.

Nesses termos, estudos como o de Vieira (2020) colaboram na medida em que concebem o gestor de Educação Especial como um profissional que se constitui por meio de sua própria experiência na gestão. Identifica-se, em pesquisas como essa, a assunção do gestor de Educação Especial enquanto um profissional da educação que, como tal, está em permanente formação. Em outras palavras, há a aposta na formação continuada desses gestores que, a partir de um constante diálogo teórico-prático e assumindo a inclusão enquanto um princípio da escola comum, podem atuar com vistas a promover políticas educacionais inclusivas.

Considerando as pesquisas apresentadas e com o objetivo de compreender como vem se constituindo a equipe gestora de Educação Especial do município serrano, propomos organizar o artigo de forma a compreender como a

política prescrita é vivida/interpretada na secretaria municipal de educação e como a constituição da equipe gestora contribui para o processo de escolarização das/os crianças/estudantes PEE.

Gestão da Educação Especial: conhecendo a equipe de Educação Especial da rede municipal de ensino da Serra/ES

Com base nas possibilidades e nas tensões que emergiram das pesquisas apresentadas, vislumbramos aprofundar sobre a política de Educação Especial e a importância da constituição da equipe gestora que tenha por foco a gestão da Educação Especial no município serrano.

Nessa direção, buscamos compreender como vem se constituindo a equipe de Educação Especial e como esse grupo vem fortalecendo as políticas prescritas e vividas na rede municipal de ensino da Serra voltada para o acesso dos estudantes público da Educação Especial, sem perder de vista que as questões materiais e estruturais precisam ser levadas em consideração quando nos propusermos a realizar uma análise de políticas em âmbito institucional (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Buscamos realizar uma análise das ações políticas e pedagógicas desempenhadas pela equipe gestora de Educação Especial da Sedu-Serra e voltadas para o processo de escolarização de crianças e estudantes público da Educação Especial, mas sem nos limitarmos aos documentos legais e aos dados estatísticos. Foram analisados também os dados apresentados no grupo focal realizado com a equipe gestora de Educação Especial, buscando fazer emergir as negociações e a materialização das políticas vividas nas ações desempenhadas pela equipe gestora, transformando, assim, as políticas prescritas vivas nas ações cotidianas, implementando o texto à prática (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Destacamos que o município escolhido, Serra, encontra-se no estado do Espírito Santo, sendo uma das cidades que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória e se configura como sendo o maior município, tanto em âmbito populacional quanto em âmbito territorial. Da mesma forma, Serra também se apresenta como sendo o maior município em se tratando de rede municipal de ensino.

Retomamos as diretrizes de Educação Especial instituídas na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu artigo 3º, parágrafo único, na busca

de compreender se o município serrano segue a normativa federal que trata sobre a organização da criação de um setor responsável pela Educação Especial. A orientação é de que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, [...] que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001, art. 3, inc. I).

Importante destacar que, em se tratando da Região Metropolitana, todas as cidades que a compõem possuem uma equipe gestora responsável pelo processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Porém, essa realidade não se apresenta em todas as cidades do estado do Espírito Santo. O estudo apresentado por Jesus, Caiado e Ribeiro (2016) analisa diversas pesquisas que apontam que ainda existe uma escassez de criação de setor de Educação Especial no Brasil e afirma que “essa realidade evidencia dificuldades na implementação de políticas que garantam os processos de escolarização” (Jesus; Caiado; Ribeiro, 2016, p. 61) dos estudantes público da Educação Especial. Concordamos com as autoras quando afirmam que a consolidação de um setor de Educação Especial contribui para o fortalecimento de políticas públicas favoráveis para a inclusão desse grupo nas escolas comuns.

Nessa direção, para assegurar os direitos à educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, a Secretaria Municipal de Educação de Serra alterou o seu organograma conforme a Lei nº 5.053, de 13 de agosto de 2019, modificando a Coordenação de Educação Especial (CEE) em Gerência de Educação Especial (GEE), ganhando maior destaque e atuação dentro da Secretaria de Municipal de Educação.

Assessora: Enquanto gerência, conseguimos criar um vínculo muito grande com as outras gerências. A gente consegue também ter força nas outras gerências. No início deste ano, reunimos todos os assessores que compõem a subsecretaria pedagógica para participar do processo formativo organizado pela Subsecretaria Pedagógica. A Educação Especial foi um dos temas, o que é, qual é a política, qual a nossa proposta, o que precisa ser observado dentro da escola. [...] Enfim, a gente tem as outras equipes dialogando juntas, fortalecendo as ações desenvolvidas pela Educação Especial e o olhar inclusivo na rede fortalece o trabalho da equipe (Grupo Focal Equipe Gestora Sedu-Serra, 2023).

Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que os profissionais da educação não se envolvem somente na realização de políticas ou implementando reformas, mas, ao contrário, “[...] eles estavam envolvidos em processos, lutas e negociações sobre o que certas políticas significavam, o que poderia ser ou deveria ser feito na prática, como estas interpretações poderiam ser construídas e reconstruídas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 10). Percebemos, na fala da gestora, como a constituição de uma Gerência de Educação Especial vem fortalecendo as ações da equipe da área na implementação de uma política favorecedora para articular propostas de atuação, em âmbito municipal, que levem em consideração o processo de pensar políticas públicas, o assessoramento pedagógico, a inclusão dos estudantes em âmbito escolar e institucional (Breciane, 2020).

Destacamos que, em 2023, a GEE era composta por doze assessoras pedagógicas, sendo todas profissionais estatutárias que possuem vínculo na rede como professoras de Educação Especial, pedagogas e professoras regentes. Todas as assessoras, além da formação pedagógica e experiência em regência de sala de aula, também possuíam formação na área de Educação Especial. Destacamos que, dentre elas, duas tinham doutorado em Educação, outras duas tinham concluído o curso de mestrado em Educação e as oito possuíam especialização em diferentes áreas que compõem a modalidade de ensino. Destacamos também que a equipe tinha assessoras referências das áreas da Educação Especial, contemplando a deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e altas habilidades e/ou superdotação.

Pesquisadora: Eu acho que vocês trazem, nesse primeiro momento, um panorama muito interessante da composição da equipe; que isso também fala de política. De todos os municípios a que eu fui, essa é a maior equipe, e eu andei, tá? [...] Então, eu acho que isso fala, talvez seja o fato do município mais populoso do Espírito Santo; fala das necessidades, dos avanços políticos e dos desafios (Grupo Focal Equipe Gestora Sedu-Serra, 2023).

Concordamos com a reflexão da pesquisadora quando aponta sobre a constituição da equipe gestora de Educação Especial da Serra. Podemos observar que a equipe é composta por mulheres que têm a formação voltada para a Educação Especial e que, devido ao processo formativo e à experiência profissional das gestoras, vem desenvolvendo uma integralidade nas ações

cotidianas que perpassa desde a formação continuada da equipe ao engajamento político na área, conforme destacou a assessora no grupo focal:

Assessora: Inclusive, eu estou no setor desde 2015. Nós já encontramos alguns embates de a gente chegar ao ponto de dizer assim: “*Se vocês optarem por esse viés, nenhum de nós ficará. Nós vamos sair*”. Então se quiser acabar com esse setor, é impossível, né? Nós vamos fazer um trabalho coletivo, aprofundando nas questões legais. E vamos nos empoderando, tornando-nos parceiras. E aí chegamos até esse ponto aqui em que nós estamos, e nós podemos dizer, assim, que nos tornamos uma equipe de mulheres empoderadas, fortes, unidas, engajadas na luta, e a fala de uma é a fala de todas (Grupo Focal Equipe Gestora Sedu-Serra, 2023).

Ao analisarmos a fala da assessora, observamos que a política vivida no contexto da gestão de Educação Especial vem se fortalecendo ao longo dos anos, sem perder de vista que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 36). Nessa direção, concordamos com os autores quando apontam que:

Nossa análise rastreia e examina “[...] interpretações de interpretações de interpretações”, ou seja, o que diferentes atores de políticas, com o diferencial de poder/ de conhecimentos/de alianças e de compromissos realmente “fazem” em escolas com diferentes vertentes de e pedaços de políticas educacionais, em circunstâncias muitas vezes que não são de sua própria escolha. Estamos interessados em todos os elementos que “compõem” as atuações de políticas (*ibid.*, p. 32).

Além disso, vale destacar que a Gerência de Educação Especial tem como foco de ação o planejamento, a execução e o acompanhamento das ações necessárias para o atendimento às crianças e aos estudantes públicos da Educação Especial. Percebemos que o foco da equipe sempre constituiu como o centro de seu trabalho o público que abrange os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, conforme preconizam a legislação federal e a municipal.

Gestão da Educação Especial: acesso de crianças e estudantes público da Educação Especial à rede municipal de ensino

Considerando a constituição da equipe gestora de Educação Especial e a potencialidade das ações nos âmbitos político e pedagógico, iremos aprofundar o direito à educação em uma perspectiva inclusiva no que tange ao acesso à matrícula na escola comum e à oferta do Atendimento Educacional Especializado com a participação dos professores especializados.

A Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu-Serra) possui 146 unidades de ensino distribuídas entre 78 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 68 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), nas quais encontram-se matriculados, no ano de 2024, 69.244 estudantes, conforme os dados apresentados na Assembleia Municipal de Educação da Serra (AMED, em 28/08/2024). Destacamos também que, das 146 unidades de ensino, 08 ofertam ensino em tempo integral, sendo 03 EMEFs e 05 CMEIs.

Em se tratando da modalidade de Educação Especial no município da Serra/ES, podemos observar o crescimento significativo no acesso à Educação Básica de crianças e estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, conforme dados apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental de crianças e estudantes público da Educação Especial na rede municipal de ensino da Serra/ES

ANO	CMEI	EMEF	EJA	TOTAL
2021	620	1690	04	2314
2022	1058	1971	6	3035
2023	1282	2111	10	3403
2024	1977	3555	67	5599

Fonte: Sedu-Serra, 2024.

Observamos o aumento progressivo entre os anos de 2021 a 2024, evidenciando um crescimento de 375% de matrículas das crianças/estudantes PEE na rede municipal de ensino no quadriênio. Esse fato sobressai quando

consideramos que, no mesmo período, houve um crescimento de pouco mais de 3% no número geral de matrículas (de alunos com e sem deficiência e/ou transtornos).⁵

Esse movimento de ampliação de matrículas de crianças e estudantes PEE também é apontado pela gestora quando afirma que:

Gestora: Temos matriculados na rede em torno de 3.500 estudantes e aproximadamente 54 Salas de Recursos Multifuncionais. Ano passado, nós atendemos no contraturno acima de 800 estudantes e, com certeza, iremos ampliar o acesso para esse ano, pois ampliamos para mais 4 Salas de Recursos Multifuncionais. [...] O Sistema de Gestão Escolar é um sistema de gestão maravilhoso, que contribui para pensarmos nas necessidades enquanto rede. Por exemplo, a gente consegue mapear quem são os estudantes com baixa visão e cegueira por região, para saber onde a gente precisa abrir Sala de Recursos da área de Deficiência Visual, pois só temos uma para atender toda a rede municipal até o momento. Identificamos que aqui, na Serra Sede, tem um quantitativo significativo de alunos com baixa visão (Grupo Focal Equipe Gestora Sedu-Serra, 2023).

A gestora de Educação Especial aponta o aumento no número de matrículas e a importância dos dados estatísticos para o planejamento e organização de políticas públicas para melhor atender às crianças e aos estudantes público da Educação Especial. Porém, a matrícula somente não é garantia do cumprimento do direito constitucional, pois a exclusão pode acontecer no interior das escolas e das salas de aula, quando não são garantidos a todos os estudantes a permanência na escola e o acesso ao conhecimento.

Por esse motivo, precisamos que as políticas educacionais instituídas atuem de forma a potencializar o trabalho pedagógico, com vistas a garantir a função social da escola, como nos alerta Meirieu (2005):

É óbvio que temos o direito – e mesmo o dever – de querer melhorar o funcionamento do “serviço público

5 Cálculo feito com base em dados da pesquisa de mestrado (Silva, 2019), que indicavam que, no total, a rede municipal de ensino da Serra contava com 64.582 matrículas no ano letivo de 2019.

de educação” em todos os âmbitos, da qualidade das instalações à organização do horário, da utilização das tecnologias da comunicação ao gerenciamento dos funcionários. Deve-se 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... Mas tudo isso deve estar relacionado aos princípios fundamentais da “instituição Escola”. Para fazer progredir a Escola, é preciso saber como fazer a Escola (Meirieu, 2005, p. 24).

Considerando que um dos princípios fundamentais da escola é a garantia do acesso ao conhecimento a todos os estudantes, é importante compreendermos como está organizado o atendimento educacional especializado. A Educação Especial é organizada na Serra a partir de duas grandes frentes de trabalho: o atendimento educacional especializado realizado por meio do trabalho colaborativo no contexto da sala de aula comum e o atendimento educacional especializado realizado no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais (contraturno escolar – segunda matrícula). As Diretrizes de Educação Especial instituídas na Resolução CMES N° 203/2022 (Serra, 2022), apontam em seu art. 2° que a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser garantida no turno e no contraturno de matrícula das/dos crianças/estudantes público da Educação Especial.

Essa ação pedagógica é evidenciada também no investimento realizado pelo município na contratação de professores especializados, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 2 – Professores Especializados por área da Educação Especial na rede municipal de ensino da Serra/ES

ÁREA DE ATUAÇÃO	2020	2021	2022	2023	2024
Deficiência Intelectual	279	360	445	610	713
Deficiência Auditiva/Bílingue	42	44	45	31	43
Deficiência Visual/ Cegueira	67	67	76	64	64
Altas Habilidades ou Superdotação	6	6	6	8	6
Total	396	477	572	713	826

Fonte: Sedu-Serra, 2024.

De acordo com dados apresentados, quando se consideram os anos de 2020 a 2024, constatamos que o município ampliou a contratação de professores especializados em 73%. Nesse sentido, acompanhando tal organização e ainda o crescimento das matrículas, o número de professores de Educação Especial contratados na rede vem apresentando um aumento importante ao longo dos últimos anos, conforme demonstra o quadro 2. Os dados indicam um significativo investimento municipal na Educação Especial, principalmente no que se refere aos recursos humanos.

Gestora: A gente pensou muito na garantia, nas condições do trabalho para propor o colaborativo. Porque, antes dessa resolução, o professor atendia até 15 estudantes e não tinha condições de trabalho realmente. Era somente a documentação e pronto. Buscamos focar no investimento da Serra em dar condições de trabalho para que o atendimento educacional especializado aconteça. Não só no contraturno, mas também no turno (Grupo Focal Equipe Gestora Sedu-Serra, 2023).

Concordamos com Garcia (2017) quando aponta a importância da articulação pedagógica entre o professor regente e o professor de Educação Especial, objetivando um trabalho colaborativo com o foco no processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Consideramos que a articulação pedagógica necessária e fundamental entre classe comum e atendimento educacional especializado precisa ser objeto de discussão, a fim de superar a atual fragilidade que enfrenta mediante as definições propostas ao trabalho a ser realizado no âmbito do AEE. É preciso que as pesquisas evidenciem práticas pedagógicas de professores do AEE e da classe comum que, apesar das condições propostas ao trabalho docente, estejam de fato desenvolvendo uma articulação pedagógica com vistas ao processo de escolarização com apropriação do conhecimento escolar (Garcia, 2017, p. 50).

Defendemos que o trabalho colaborativo é uma estratégia que tem se mostrado efetiva, tanto para solucionar tensões diversas relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem quanto para desenvolver e promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Capellini, 2004). Porém, para a ação colaborativa ser uma prática cotidiana do espaço escolar,

“[...] resta-nos alimentar a esperança da construção de uma vontade coletiva que transformará as condições concretas, criando o espaço de possibilidade pedagógica” (Franco, 2012, p. 88).

Portanto, conforme nos sugere Franco (2012), é necessário cultivar a esperança de que essa “vontade coletiva” seja capaz de superar as barreiras existentes e, assim, será possível desenvolver uma educação mais inclusiva, colaborativa e transformadora, que beneficie tanto os educadores quanto os estudantes.

Conclusão

Este estudo teve por objetivo analisar a constituição da equipe gestora de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Serra/ES, assim como sua trajetória no contexto das políticas públicas e suas diversas interpretações no cotidiano das escolas. A pesquisa investiga as ações políticas e pedagógicas da equipe, além de incorporar dados obtidos por meio de grupos focais com seus membros, a fim de compreender como as diretrizes da Educação Especial se materializam.

A composição da equipe gestora reflete processos de formação e atuação na área de Educação Especial. Composta por doze membros, a equipe conta com dois doutores, dois mestres e oito com especialização. A trajetória formativa de cada um perpassa, em algum momento, os estudos na área, abrangendo as especificidades da modalidade: deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva e altas habilidades/superdotação. Todos os profissionais possuem vínculo efetivo no município.

A análise da gestão da Educação Especial no município da Serra/ES revela o impacto de uma equipe gestora potente e comprometida com a implementação das políticas de inclusão escolar, alinhada às diretrizes federais e municipais. A constituição de uma equipe técnica composta por profissionais com formação acadêmica sólida e com considerável experiência profissional tem sido um fator crucial para o desenvolvimento de ações que buscam a garantia do acesso e a permanência com qualidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede de ensino municipal.

Além da formação da equipe, o estudo colocou a lume o crescimento significativo no acesso à Educação Especial na rede municipal de ensino da Serra, com um aumento de 375% nas matrículas de estudantes público da modalidade

na escola comum entre 2021 e 2024. Importante destacar que esse crescimento foi acompanhado por uma expansão de 73% na contratação de professores especializados, o que reflete o investimento crescente do município e um compromisso com a Educação e com a Educação Especial.

É digno de registro que o município garante o atendimento educacional especializado por duas abordagens. A primeira ocorre no contraturno escolar, que, em conformidade com a legislação vigente, pode ser realizada tanto dentro da escola regular quanto nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) em instituições especializadas. A segunda abordagem considera o estudante dentro da dinâmica de sua turma e na relação com seus pares. Nessa dinâmica, o atendimento colaborativo visa promover o acesso ao conhecimento curricular de todos os alunos, favorecendo a inclusão escolar. Para isso, professores regentes e de Educação Especial trabalham juntos no planejamento e na elaboração metodologias.

Por fim, importante pontuar que o aumento significativo das matrículas de alunos da Educação Especial, aliado à ampliação da contratação de professores especializados, demonstra o esforço contínuo do município da Serra, bem como da equipe gestora, em investir na Educação Especial, tanto em termos de infraestrutura quanto em recursos humanos. Esses investimentos contribuíram para uma escolarização mais inclusiva que busca não apenas a inserção de estudantes em escolas regulares, mas também a oferta de um Atendimento Educacional Especializado de qualidade, que respeite as especificidades de cada estudante.

Sem dúvidas, há questões que ainda merecem ser observadas, recompostas e/ou modificadas. Nossa intenção, para o momento, foi evidenciar o que vislumbramos como potente. Sendo assim, “[...] por essas e outras razões, não consideramos este texto como fechado ou terminado – este é um conjunto de pontos de partida e aberturas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 11) para estudos vindouros, tanto do próprio município quanto de tantas outras realidades brasileiras.

Referências

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

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: 2 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

BRECIANE, KaroliniGalimbertiPattuzzo. **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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

BRITO, L. G. B. **Formação Continuada de Gestores Públicos de Educação Especial de Serra/ES pela via do grupo de estudo-reflexão**. 2021. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

CAMARGO, F. P. de; CARVALHO, C. P. de. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 617-634, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRCWL7VZfdx9LvWK4CVQKnN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2024.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FRANÇA, M. G.; MELO, D. C. F.; ALMEIDA, M. L. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1000-1022, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002952>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SmMYKyRVqQzFQrksRZ6NCks/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas Conservadoras na Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (org.) **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC; CED; NUF, 2017. p. 19-66.

JESUS, D. M. (org.). **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris; Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012.

JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L. Dialogando com os movimentos dos gestores em formação. *In*: JESUS, D. M. (org.) **Gestão da educação especial: pesquisa, política e formação**. Curitiba: Appris; Secretaria de Estado da Educação-ES, 2012. p. 270-272.

JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno; RIBEIRO, Lorryne Hewellen Cristino. Educação Especial, Políticas e Contextos: o caso de Cariacica. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 57-79, 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v23n3ses/2238-121X-comunic-23-03-ses-00057.pdf>. Acesso em: 08 out. 2024.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da sala de aula**: o fazer e o compreender. Tradução de Fátima Murad. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROCHA, L. M.; FERNANDES, S. F. A gestão da Educação Especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: desafios para a construção de sistemas educacionais inclusivos. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_LOUIZE-MARI-DA-ROCHA-SUELI-F%C3%81TIMA-FERNANDES.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

SERRA. **Lei nº 5.053, de 13 de agosto de 2019**. Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Serra, ES: Diário Oficial do Município, 2019. Disponível em: <https://prefeiturasempapel.serra.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L50532019.html>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SERRA. **Resolução CMES 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 da Serra-ES. Serra, ES: Diário Oficial do Município, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1dNF7azuA8fwZYbh-DlMTINYW_KsHYaJUq. Acesso em: 11 fev. 2025.

VIEIRA, I. S; **Movimentos Formativos e Políticos da Gestão de Educação Especial no Estado do Espírito Santo**. 2020. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

VIEIRA, I. S.; ALMEIDA, M. L. **Gestão de Educação Especial**: movimentos formativos e políticos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

Capítulo 12

Desafios e práticas na gestão de núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas na Educação Técnica e Profissional

Emilene Coco dos Santos¹
Josiane Beltrame Milanesi²
DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.12

Considerações iniciais

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) configura-se como uma via importante para o desenvolvimento de competências e para a promoção de oportunidades no mercado de trabalho para a população brasileira, especialmente em um cenário de rápida transformação tecnológica e de valorização da inclusão social. Nesse contexto, a garantia de acessibilidade, permanência e finalização dos estudos de pessoas com necessidades específicas³ torna-se um

-
- 1 Doutora em Educação, professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo e membro do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial e Educação Inclusiva na EBTT. <http://lattes.cnpq.br/1659053731594758>.
 - 2 Doutora em Educação Especial, professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo e membro do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial e Educação Inclusiva na EBTT. <http://lattes.cnpq.br/7160183383586542>.
 - 3 Considera-se, no texto, que as pessoas com necessidades específicas são aquelas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

desafio fundamental, particularmente no ensino profissionalizante, que busca preparar cidadãos e futuros profissionais de maneira equitativa e inclusiva.

A legislação brasileira, amparada pela Constituição Federal (Brasil, 1988), pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e por marcos regulatórios, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015), reforça o direito à educação, garante a Educação Especial como modalidade de ensino bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Entretanto, a prática efetiva de uma educação equitativa e inclusiva depende de uma gestão articulada e comprometida com as realidades e necessidades dos estudantes. Além disso, é fundamental assegurar condições adequadas de trabalho, investimento financeiro e a formação qualificada dos profissionais envolvidos.

Os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napnes), presentes nas instituições federais de ETP, desempenham um papel central nesse processo. Contudo, a gestão desses núcleos enfrenta diversos desafios, que envolvem formação contínua dos profissionais, contratações via terceirização, alocação de recursos financeiros e promoção da acessibilidade curricular. Tais aspectos exigem práticas inovadoras e sensibilidade para lidar com as especificidades do público atendido. Assim, compreender os desafios e as práticas de gestão nesses espaços torna-se essencial para fortalecer políticas de inclusão que atendam, de maneira significativa, às necessidades dos estudantes.

A questão norteadora desta investigação é: quais são os principais desafios enfrentados e as práticas implementadas na gestão dos Napnes dos *campi* Vitória e Serra e como essas práticas influenciam a inclusão efetiva de pessoas com necessidades específicas nos cursos técnicos e profissionais? E, nesse sentido, como a gestão do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Fonapne) tem contribuído para o diálogo sobre as necessidades institucionais dos *campi* e criação de estratégias e ações inclusivas? Este capítulo tem como objetivo analisar os desafios e as práticas de gestão dos Napnes do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), particularmente nos *campi* Vitória e Serra, e do Fonapne, visando identificar estratégias que possibilitem a melhoria da inclusão e permanência dos estudantes Público da Educação Especial (PEE), composto pelas pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação.

Para atender a esses objetivos, o estudo adota uma metodologia qualitativa de caráter descritivo, que, conforme Triviños (1987), visa descrever fatos e

fenômenos de uma realidade específica. Com o intuito de compreender outras realidades relacionadas à gestão dos Napnes, inicialmente, foi realizado um levantamento nos sites dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil para verificar o uso da terminologia “Napne” em cada instituição. Constatou-se o uso dos termos “Napne” e “Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas” (Napnee) para se referir a esses núcleos.

Em seguida, realizou-se uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), delimitando a procura por “qualquer campo” e “qualquer ano”, utilizando as expressões “Napne” ou “Napnee”. No total, foram encontrados 107 documentos. Inicialmente, todos os títulos foram analisados e, quando se identificava uma possível relevância ao tema proposto, os resumos foram lidos. No entanto, após a leitura, não foi encontrado nenhum estudo cujo foco principal fosse a gestão dos Napnes.

Diante da complexidade que envolve a promoção da acessibilidade e inclusão na EPT, bem como a indicação de carência de estudos sobre a gestão da Educação Especial na modalidade em questão, torna-se imprescindível aprofundar o entendimento sobre as responsabilidades e os desafios enfrentados pelos gestores dos Napnes. Esses núcleos, estrategicamente constituídos para mediar o acesso e a permanência de estudantes PEE, desempenham funções cruciais que vão além do suporte técnico.

Nesse cenário, será abordada, primeiramente, a organização da Educação Especial no Ifes, incluindo o papel da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), que atua em consonância com os Napnes, seguindo legislações específicas e orientada pela experiência de coordenadores que têm desempenhado um papel central na implementação de políticas inclusivas nos *campi* de Vitória e Serra. Posteriormente, serão apresentados a criação e o aprimoramento dos Napnes no contexto institucional e a atuação do Fonapne, considerando marcos normativos e históricos que sustentam sua evolução.

Em seguida, será apresentada a atuação das autoras, enquanto coordenadoras dos Napnes nos *campi* Vitória e Serra, contextualizando as especificidades de cada *campus*, o acompanhamento dos recursos humanos e observações sobre realidades de outros *campi* que refletem desafios e soluções comuns. Por fim, a experiência na gestão do Fonapne será discutida, considerando a atuação das autoras na presidência do fórum, com destaque para

a Resolução n. 34/2020 (Ifes, 2020b),⁴ detalhando as funções e o formato de atuação, incluindo a organização de reuniões, eventos e outras atividades que visam fortalecer as práticas de inclusão.

Essas perspectivas permitirão uma análise abrangente dos processos de gestão e das práticas de inclusão na EPT no Ifes, fornecendo uma base sólida para avaliar o impacto dessas iniciativas no cotidiano dos estudantes. No próximo tópico, será examinado o papel dos Napnes e as práticas de gestão que buscam alinhar-se aos princípios de inclusão, explorando como essas iniciativas são implementadas e os obstáculos encontrados em sua realização cotidiana.

Criação, normativas e gestão da Educação Especial no Ifes

A Educação Especial na perspectiva inclusiva se afirmou como um princípio central nas políticas educacionais brasileiras ao longo das últimas décadas. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) fortaleceu essa visão, destacando a importância de garantir o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento de alunos PEE no sistema educacional regular, assegurando seu direito à educação em igualdade de condições.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) do Brasil se consolidou como um pilar estratégico para o desenvolvimento educacional e social do país, proporcionando educação pública e de qualidade voltada à formação técnica e tecnológica. Com abrangência nacional, essa rede engloba instituições comprometidas não apenas com a qualificação profissional, mas também com a promoção da inclusão social e educacional. Entre essas instituições, o Ifes se destaca por oferecer uma ampla gama de cursos, desde o nível técnico até a pós-graduação. Inserido nesse contexto de transformação e inclusão, o Ifes desempenha um papel central na democratização do acesso à educação, alinhando suas práticas às políticas públicas que priorizam a integração do PEE.

4 Alterada pela Resolução do Conselho Superior n. 74/2021 possibilitando que qualquer membro do Napne possa ser indicado como membro titular ou suplente do Fonapne. Anteriormente, apenas os coordenadores e coordenadores adjuntos dos Napnes podiam ocupar essas funções.

Em sintonia com as diretrizes inclusivas, iniciativas em larga escala foram implementadas no âmbito da EPT. Nesse cenário, em 2000, a Secretaria de Educação Profissional (Setec) e a então Secretaria de Educação Especial (Seesp) apresentam o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Tec Nep), cujo objetivo é promover a inclusão dessas pessoas nas instituições federais de EPT. Um marco importante dessa iniciativa é a criação dos Napnes, que se tornam essenciais para garantir o direito à educação do PEE, conforme as normativas legais federais.

O Ifes estrutura a Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva, com o objetivo de assegurar o acesso, a permanência e a formação de estudantes com necessidades específicas em todos os níveis de ensino. Essa abordagem é regulamentada por normas internas e pela atuação direta da Proen e dos Napnes.

Os Napne's do Ifes foram constituídos gradativamente desde 2006, sendo que durante o ano de 2012 chegou-se à consolidação de todos os 17 Núcleos, 01 em cada campus. Desde a sua constituição, cada Napne tem buscado desenvolver suas atribuições e promover, assim, o atendimento às demandas dos alunos e da comunidade escolar com relação à educação inclusiva (Ifes, 2013a, p. 200).

Desde então, o Ifes vem expandindo a atuação dos Napnes para todas as suas unidades, regulamentando suas atividades pela Portaria n. 1.063/2014 (Ifes, 2014). O Napne é composto por membros nomeados por portaria do Diretor-Geral de cada *Campus*, *Campus* Avançado ou Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (Cefor), com uma composição diversificada que inclui representantes de toda a comunidade escolar (docentes, técnicos-administrativos, discentes, seus familiares e a sociedade civil organizada).

Esses membros são responsáveis por desenvolver ações de inclusão, adaptar práticas pedagógicas e oferecer apoio contínuo aos estudantes com necessidades específicas. As portarias são atualizadas conforme as demandas de inserção ou saída de membros. A cada biênio, em reunião específica do Núcleo, são eleitos, por votação simples, o coordenador, o coordenador adjunto e o secretário (esses obrigatoriamente devem ser servidores do Ifes) dentre os membros do Napne, sendo permitida uma recondução por igual período.

Em 2020, o regimento dos Napnes é estruturado, conforme a Resolução do Conselho Superior n. 33/2020 (Ifes, 2020c), estabelecendo os seguintes objetivos:

- I. identificar os discentes com necessidades específicas no campus;
- II. orientar os discentes com necessidades específicas, bem como seus familiares, quanto aos seus direitos e deveres;
- III. contribuir para a promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos discentes com necessidades específicas que dele necessitem;
- IV. orientar os servidores e prestadores de serviços do campus quanto ao atendimento aos discentes com necessidades específicas;
- V. contribuir para a promoção da acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e procedimental;
- VI. promover junto à comunidade escolar ações de sensibilização para a questão da educação inclusiva e de formação continuada referente a essa temática;
- VII. articular parcerias e convênios para troca de informações, experiências e tecnologias na área inclusiva, bem como para encaminhamento ao AEE; Ministério da Educação Instituto Federal do Espírito Santo
- VIII. contribuir para o fomento e a difusão de conhecimento acerca das Tecnologias Assistivas;
- IX. colaborar com a Comissão de Processo Seletivo no sentido de garantir as adaptações necessárias para os candidatos com necessidades específicas que realizarão os exames de seleção para os cursos do Ifes.
- X. assessorar outros setores do campus na promoção da acessibilidade de forma extensiva a toda a comunidade escolar.
- XI. contribuir para que o Projeto Pedagógico Institucional do Ifes contemple questões relativas à Educação Inclusiva e à Acessibilidade (Ifes, 2020c, cap. III, art. 5, inc. I-XI).

Esses objetivos direcionam as ações dos Napnes para garantir uma educação inclusiva, acessível e integrada, com foco na promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões e na sensibilização da comunidade escolar. O Napne

também atua para garantir que os processos seletivos sejam adaptados para atender às necessidades específicas, colaborando com a inclusão nos diferentes níveis de ensino.

Outra importante iniciativa do Ifes para fortalecer a Educação Especial é a criação do Fonapne, estabelecido pela Portaria n. 1.188/2012 (Ifes, 2012a) e regulamentado pela Portaria n. 39/2013 e pela Resolução do Conselho Superior n. 34/2020 (Ifes, 2013b, 2020b). O Fonapne, órgão de natureza consultiva, promove ações formativas e intercâmbios entre os Napnes, proporcionando um espaço de articulação e troca de experiências.

Com o caráter interdisciplinar, o Fonapne agrega profissionais membros dos Napnes de cada campi,⁵ do Cefor, profissionais da Proen e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) que atuam nas políticas e com a temática de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

São objetivos do fórum:

- I. propor o regimento interno do funcionamento do Fonapne, explicitando as funções dos membros que o compõem, a ser aprovado junto à Proen e ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação e Extensão - Cepe;
- II. elaborar documentos norteadores para as ações dos Napnes visando à unificação das diretrizes, funcionamento, composição e procedimentos dos Núcleos no Ifes, bem como acompanhar a implementação de tais documentos, avaliá-los e reformulá-los quando se fizer necessário;
- III. congregar os profissionais dos Napnes inseridos no Ifes;
- IV. fomentar programas de formação continuada e eventos, na perspectiva da educação inclusiva, para os servidores do Ifes por meio do intercâmbio de conhecimentos e de experiências e pela promoção de ações formativas, visando o atendimento com qualidade das demandas institucionais;
- V. propor parcerias, intercâmbios, convênios e/ou outras formas de articulação com outras instituições, bem como setores do Ifes, visando promover formação continuada dos servidores na perspectiva da educação inclusiva;

5 O Fonapne é composto por um representante titular e um representante suplente de cada *campus* e pró-reitoria que o integram.

- VI. congregar os profissionais dos Napnes, promovendo encontros visando discussões pertinentes à atuação quanto ao atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas;
- VII. propor e analisar projetos e programas pertinentes à atuação dos Napnes;
- VIII. manifestar-se junto à Proen quanto à proposição e revisão de projetos, de diretrizes, de regulamentos na área inclusiva e de outros documentos de caráter inclusivo;
- IX. incentivar a participação em eventos e a produção de conhecimento na área de acessibilidade e educação especial;
- X. fomentar a discussão, produção e uso de tecnologias assistivas no Ifes (Ifes, 2020b, cap. II, art. 2, inc. I-X).

Esses objetivos abrangem desde a garantia da inclusão efetiva de alunos com necessidades específicas e a promoção da acessibilidade até o compromisso de desenvolver ações que atendam à demanda de formação dos profissionais diretamente envolvidos nesse processo. Para isso, o Ifes realiza capacitações para educadores, promove discussões sobre políticas de inclusão e elabora propostas voltadas à melhoria dos serviços oferecidos. As resoluções internas do Ifes e as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) desempenham um papel fundamental na construção da base normativa que orienta as ações do fórum, permitindo o alinhamento com as políticas nacionais e favorecendo a criação de um ambiente escolar mais inclusivo.

Além disso, o fórum busca estabelecer parcerias com outras instituições e organizações, ampliando a troca de boas práticas e recursos disponíveis para o atendimento de pessoas com necessidades específicas. Assim, a criação do Fonapne representa um passo significativo na implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva, alinhada às diretrizes legais e comprometida com a valorização da diversidade.

Gestão dos Napnes *campi* Vitória e Serra: aspectos comparativos dos desafios e soluções

Para analisar os desafios e as práticas na gestão dos Napnes nos *campi* Vitória e Serra, busca-se identificar estratégias que possibilitem o aprimoramento da inclusão e a permanência dos estudantes na EPT. A atuação das coordenadoras dos Napnes é apresentada, contextualizando as especificidades de cada *campus*.

A gestão de duas professoras de Educação Especial nos *campi* do Ifes em Vitória (desde 2021) e na Serra (desde 2022) reflete a continuidade e o comprometimento com a educação inclusiva dentro da instituição. Ambas ocupam posições de liderança em suas respectivas unidades, orientando práticas pedagógicas que garantem o suporte aos alunos com necessidades específicas. Com uma abordagem que valoriza a diversidade e a inclusão, juntamente com os demais membros que compõem os Napnes, implementam ações equitativas.

Essa continuidade na gestão possibilita o aprimoramento e a ampliação de estratégias e ações inclusivas ao longo dos anos, promovendo uma articulação entre estudantes, professores e a comunidade acadêmica. Por meio de formações e orientações, contribuem para um ambiente educacional mais acessível e acolhedor, alinhado com os princípios institucionais do Ifes e as diretrizes nacionais de educação inclusiva.

Para contextualizar o *campus* Vitória, informa-se que, em 2024, a instituição completou 115 anos de história. Suas atividades iniciaram como Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, com o propósito de formar profissionais artesãos voltados para o trabalho manual, oferecendo ensino para a vida. Em 1942, a instituição foi transformada em Escola Técnica de Vitória, nas instalações em que permanece atualmente. Na época, eram ofertados cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação.

Em 1965, ocorreu uma nova mudança em sua denominação, passando a ser designada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (Etfes). Em 1999, tornou-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), o que possibilitou novas formas de atuação e estabeleceu um novo paradigma de instituição pública profissionalizante. Em 2004, a instituição passou a atuar também como Instituição de Ensino Superior.

Com a criação da RFEPCT pelo Governo Federal, em 2008, o antigo Cefetes foi transformado no Ifes – *campus* Vitória. Desde então, a instituição mantém-se como referência em educação na sociedade capixaba. O *campus* Vitória oferece diversas oportunidades de participação acadêmica e extracurricular, como monitorias e grupos de estudos supervisionados por professores, participação política em centros acadêmicos e no grêmio estudantil, além da prática de atividades físicas por meio de equipes e treinamentos esportivos. A formação musical também é uma atividade consolidada no *campus*. Além

disso, o *campus* Vitória se destaca em competições, olimpíadas estudantis e exames nacionais. Essas ações refletem o compromisso do Ifes de cumprir sua missão de promover uma educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável.

Ao consultar o Gedoc,⁶ encontra-se a primeira portaria referente ao Napne – Vitória (Ifes, 2010a), que designa servidores para constituírem a comissão responsável pela elaboração do Regimento Interno e pela implantação do Núcleo no referido *campus*. Posteriormente, localiza-se a Portaria n. 310/2012 (Ifes, 2012b), que destina uma sala para abrigar o núcleo. Nogueira *et al.* (2019) indicam que o Napne – Vitória é oficialmente formado em 2011. Dessa forma, compreende-se que o trabalho de elaboração começa em 2010, consolida-se em 2011 e resulta na conquista de um espaço físico em 2012.

Atualmente, o Napne Vitória conta com dez membros, incluindo docentes, psicólogo, pedagogos e nutricionista (Ifes, 2024a). Uma compreensão dos principais trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelo Napne – Vitória são apresentados por Nogueira *et al.* (2019), sendo eles:

Acolhimento e entrevistas com o aluno com necessidades específicas para levantamento de suas demandas como o uso de recursos específicos, forma de se comunicar e interagir, histórico escolar, suas limitações e outras informações relevantes; organizar/promover reuniões e formações pedagógicas de orientação aos docentes, no trabalho de colaboração, considerando como desenvolver metodologias que contemplem as especificidades dos alunos com necessidades específicas; além de participar de reuniões solicitadas pelas coordenadorias para consideração de assuntos relacionados às práticas de inclusão e acessibilidade (Nogueira *et al.*, 2019, p. 46).

Desde 2020, o Napne é regido pela Portaria n. 255 (Ifes, 2020a), que estabelece orientações normativas para o AEE no *campus* Vitória. Essa portaria aborda a organização do AEE, a previsão de salas de recursos multifuncionais, a matrícula do estudante PEE no AEE, cronograma de atendimentos,

6 Sistema utilizado pelo Ifes para controle e geração de documentos baseado em modelos previamente definidos.

plano de AEE, definição de professores para a realização do AEE, entre outros profissionais de Educação Especial e redes de apoio no âmbito da atuação profissional, formação, desenvolvimento da pesquisa, acesso a recursos, serviços e equipamentos.

A orientação normativa também apresenta os objetivos do AEE no Ifes –Vitória, que visam facilitar o acesso e a participação dos estudantes, assegurando sua permanência e êxito de acordo com suas necessidades específicas. O AEE promove a aprendizagem por meio de intervenções pedagógicas que visam desenvolver as competências e habilidades necessárias. Além disso, busca desenvolver recursos didáticos que eliminem barreiras no processo de ensino-aprendizagem e fomentar a continuidade dos estudos. O AEE orienta os docentes na elaboração e adaptação de recursos, estratégias e avaliações, enquanto articula diversos setores da instituição para estimular a inclusão do PEE. Por fim, desenvolvem-se ações colaborativas com estagiários, monitores e demais profissionais que atuam diretamente com os alunos atendidos, visando à construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. A Portaria n. 255/2020 (Ifes, 2020a) também delinea as atribuições do profissional de AEE.

A atuação do Napne é abrangente, iniciando-se com a chegada de cada aluno, estabelecendo uma ponte com familiares e a comunidade escolar por meio de ações informativas, orientações, formações e sensibilizações. O núcleo disponibiliza recursos, elabora estudos para garantir diferentes serviços, incluindo a viabilização de profissionais que atuam diretamente com o PEE, e realiza a aquisição de equipamentos e materiais diversos. O acompanhamento em diversas frentes da vida acadêmica dos alunos é assegurado para garantir a permanência, participando de reuniões pedagógicas, definindo e elaborando estatutos de terminalidade específica quando aplicável. O acompanhamento do AEE e outras atividades são realizados até a conclusão exitosa do percurso educacional dos estudantes.

Passa-se, agora, à abordagem sobre o *campus* Serra, que foi criado, em 2001, com o objetivo de responder à crescente demanda regional por formação de alta qualidade nas áreas de informática e automação industrial, setores estratégicos para o desenvolvimento econômico e social local. Desde sua criação, o *campus* tem sido orientado não apenas pela busca da excelência acadêmica, mas também pela formação cidadã de seus alunos, em consonância com os princípios educacionais de inclusão e cidadania preconizados pelo Ifes. A instituição se empenha em proporcionar uma educação que valoriza

a diversidade e a inclusão, alinhando-se às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais.

A infraestrutura do *campus* Serra é moderna e bem adaptada às necessidades do ensino contemporâneo, com salas de aula climatizadas e equipadas com recursos multimídia, o que possibilita um ambiente de ensino dinâmico e confortável. A biblioteca do *campus* conta com um vasto acervo de livros, periódicos científicos, materiais digitais e recursos para consulta que apoiam tanto o ensino quanto a pesquisa dos estudantes e professores. Além disso, os laboratórios são equipados com tecnologias de ponta, particularmente nas áreas de automação e informática, permitindo que os alunos tenham experiências práticas essenciais para o mercado de trabalho.

A equipe docente e administrativa do *campus* é qualificada e engajada com a educação pública de qualidade. Os profissionais participam regularmente de cursos de aperfeiçoamento e atualização, com foco no aprimoramento pedagógico e técnico para melhor atender aos alunos e às demandas institucionais. Essa política de constante qualificação reflete o compromisso do *campus* com a excelência no ensino, pesquisa e extensão, alinhando-se às diretrizes de formação integral, que visam desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também competências sociais e éticas nos estudantes.

O Napne do *campus* Serra foi instituído pela Portaria nº 154, de 21 de outubro de 2010 (Ifes, 2010b). Composto por nove membros, entre professores e técnicos administrativos, o núcleo foi criado para atender à crescente demanda por AEE, promovendo um trabalho colaborativo que respeita as particularidades de cada aluno. Hoje, são quinze membros envolvidos nas demandas do núcleo, que visam sensibilizar a comunidade acadêmica para a inclusão, organizando formações e grupos de estudo, fomentando pesquisas, participando de reuniões pedagógicas e oferecendo acolhimento às famílias (Ifes, 2024b). Essas diretrizes têm orientado o fortalecimento da educação inclusiva no *campus* Serra, consolidando práticas que promovem um ambiente educacional acessível e de apoio.

Em relação à estrutura física, os Napnes dos *campi* Vitória e Serra dispõem de três salas: uma ampla para o AEE, uma destinada à coordenação e outra disponível para os profissionais da Educação Especial, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), auxiliares educacionais e cuidadores. Além disso, no *campus* Vitória, em 2024, o Napne, em parceria com outros setores, inaugurou uma sala de autorregulação acessível a todos os alunos da instituição.

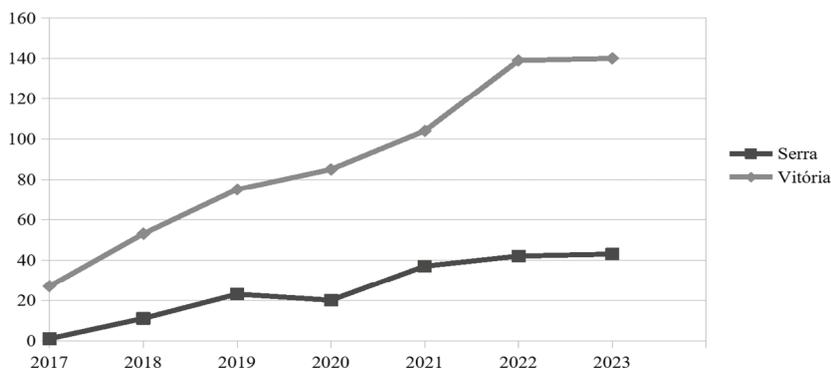
Para estudar no Ifes, o ingresso nos cursos técnicos e de mestrado ocorre conforme os pré-requisitos especificados nos editais de seleção publicados anualmente. O acesso aos cursos de graduação é feito pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU), garantindo transparência e acessibilidade nos processos seletivos. Atualmente, o *campus* Serra oferece cursos em diferentes níveis, incluindo cinco cursos técnicos, dois de nível superior, quatro especializações e dois mestrados profissionais, todos nas áreas de informática e automação industrial. O *campus* Serra tem cerca de 1.600 alunos matriculados. O *campus* Vitória, por sua vez, oferece cursos em diversas modalidades de ensino, desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação, com dez cursos técnicos, oito graduações, cinco especializações e cinco programas de mestrado, atendendo aproximadamente 4.000 alunos.

Adicionalmente, destaca-se que, no *campus* Vitória, entre os cursos técnicos oferecidos, quatro são integrados à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma porcentagem significativa dos alunos acompanhados pelo Napne está matriculada nessa modalidade, que, por sua vez, apresenta desafios diversos e complexos, considerando que lida com um público heterogêneo, composto por indivíduos com diferentes idades, experiências de vida e contextos sociais, culturais e profissionais. A interseccionalidade entre a EJA e a Educação Especial cria uma realidade educacional singular e desafiadora, exigindo maior tempo de dedicação.

Além de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, os *campi* promovem programas e atividades extracurriculares que proporcionam um aprendizado mais amplo e integrado, permitindo o desenvolvimento de diversas habilidades.

Depois da contextualização histórica da criação dos *campi* e núcleos, apresenta-se a evolução do número de alunos PEE nos *campi* Vitória e Serra, desde o ano de 2017 até 2023. Para constituir o gráfico 1, utilizaram-se os dados dos relatórios integrados de gestão anuais do Ifes, que consolidam os resultados de um ano de trabalho. Sobre os relatórios em questão, destaca-se que, a partir de 2012, foi incluído um tópico próprio para tratar sobre a Educação Especial no Ifes (Perinni, 2017).

Gráfico 1 – Evolução anual de matrículas do PEE



Fonte: Autoria própria.

Considerando a abrangência do *campus* Vitória em termos de número de cursos e vagas oferecidos, além de sua localização na capital do estado, bem como no *campus* Serra, localizado na Grande Vitória, verifica-se um crescimento anual no número de alunos PEE. Em ambas realidades, esse público abrange quase toda sua diversidade, ou seja, o acompanhamento é realizado com alunos com deficiência física, deficiência visual, visão monocular, deficiência intelectual, auditiva, múltipla, surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades e/ou superdotação.

A partir da promulgação da Lei nº 13.409/2016, que assegura a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior em instituições federais (Brasil, 2016), observou-se, no Ifes, um aprimoramento da acessibilidade nos processos seletivos a partir de 2018. Esse avanço incluiu a implementação de reservas de vagas para pessoas com necessidades específicas e mudanças nos formulários de inscrição, com adequações de acessibilidade e apoio específico aos candidatos que demandavam tais recursos (Ifes, 2019a).

Desde sua criação, os Napnes de Vitória e Serra desempenham um papel fundamental no apoio ao aumento das matrículas de estudantes PEE. Esse crescimento reflete tanto o trabalho contínuo de conscientização e acessibilidade dos ambientes e práticas pedagógicas quanto o compromisso institucional com uma educação inclusiva. Os números expressivos de alunos acompanhados representam um aumento significativo ano após ano,

evidenciando o avanço na inclusão educacional e o impacto das ações promovidas pelos Napnes.

A análise desse crescimento revela que a atuação dos Napnes, juntamente com as gestões dos *campi*, tem sido essencial para superar barreiras e garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. As iniciativas de formação docente, sensibilização e desenvolvimento de políticas de acessibilidade estão diretamente relacionadas ao aumento das matrículas, indicando que a consolidação de uma educação inclusiva depende de práticas sistematizadas e contínuas. Esse avanço reflete o compromisso dos *campi* em assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam se desenvolver e se engajar plenamente na vida acadêmica.

Com o aumento das matrículas de alunos com necessidades específicas, tornou-se imprescindível a contratação de professores especializados e de profissionais da Educação Especial, como tradutores e intérpretes de Libras, auxiliares educacionais, cuidadores e ledores. Esses profissionais são essenciais para a inclusão efetiva dos estudantes, uma vez que suas funções visam atender às diversas necessidades que surgem no ambiente escolar. A coordenação desse trabalho é realizada pelo Napne, que se responsabiliza por orientar a equipe para um atendimento adequado e alinhado com os princípios de inclusão.

No entanto, os profissionais da Educação Especial mencionados são contratados por meio de processo de licitação pública, sendo terceirizados, o que representa a única solução possível para mantê-los no momento. Esse modelo enfrenta desafios significativos relacionados à precarização das condições de trabalho. A remuneração oferecida pela empresa responsável pela terceirização é, muitas vezes, insuficiente para atrair e reter profissionais qualificados. Essa baixa remuneração compromete não apenas a estabilidade e o bem-estar dos trabalhadores, mas também a qualidade do atendimento oferecido aos alunos, uma vez que se observa que a rotatividade e a insatisfação dos profissionais interferem diretamente na continuidade e na eficácia do serviço.

Além disso, a precarização desses vínculos terceirizados limita a capacidade dos Napnes e da instituição como um todo de garantir uma equipe de apoio constante e comprometida. Sem uma estrutura salarial justa e condições de trabalho dignas, torna-se desafiador oferecer o suporte adequado aos estudantes que necessitam desse atendimento especializado. Assim, a situação revela a urgência de se repensarem as políticas de terceirização e contratação, a fim de

assegurar que a educação inclusiva seja realmente acessível, com profissionais qualificados e motivados para desempenhar suas funções.

No que se refere à oferta do AEE, em ambos os *campi*, o serviço é conduzido por uma docente efetiva e duas professoras contratadas, que realizam o atendimento aos alunos preferencialmente em horários alternativos ao período regular de aulas, seja no contraturno ou durante janelas de horário sem disciplinas programadas. Ressalta-se que a participação no AEE não é obrigatória: os alunos têm a opção de não aderir ao atendimento especializado, caso julguem desnecessário, mediante o preenchimento de um documento formal que registra sua decisão.

Atualmente, no *campus* Serra, 20 alunos frequentam o AEE, enquanto, no *campus* Vitória, 28 alunos estão matriculados, recebendo suporte complementar ou suplementar, conforme as necessidades específicas de cada discente. Acrescenta-se que, no *campus* Vitória, também há três estagiários que contribuem para o suporte necessário, de modo mais significativo na ampliação de textos para alunos com baixa visão e no acompanhamento de alunos em sala de aula.

A atuação dos Napnes nos *campi* Vitória e Serra reflete um compromisso contínuo com a inclusão educacional, mas também evidencia desafios complexos, especialmente em relação à precarização das condições de trabalho dos profissionais terceirizados de apoio e à constante necessidade de formação e sensibilização da comunidade acadêmica. A estrutura física e a disponibilidade de recursos específicos para o AEE em ambos os *campi* representam avanços importantes, permitindo um atendimento mais especializado e acolhedor aos alunos com necessidades específicas.

No entanto, a alta rotatividade dos profissionais terceirizados, a remuneração inadequada e a falta de condições de trabalho estáveis interferem diretamente na qualidade e na continuidade do atendimento. Além disso, as práticas acessíveis e equitativas ainda enfrentam obstáculos internos, especialmente para os alunos matriculados na EJA. Diante desses desafios, torna-se fundamental analisar a gestão do Fonapne, com vistas à implementação de estratégias institucionais que promovam a permanência e o êxito dos estudantes com deficiência na EPT.

O papel do Fonapne na consolidação da Educação Especial no Ifes

Na presidência do Fonapne, com alternância nas funções de presidente, vice-presidente e secretária desde 2020, o acompanhamento das demandas e dos desafios relacionados ao atendimento especializado nos *campi* do Ifes ocorre de forma contínua. O Fonapne realiza reuniões ordinárias semestrais e pode se reunir extraordinariamente, mediante convocação do presidente ou por decisão da maioria simples de seus membros, com ciência da Proen, que toma as providências necessárias para assegurar o andamento adequado das atividades do Fórum.

Nas reuniões do Fórum, muitos gestores revelam um cenário complexo em sua atuação à frente do núcleo, no qual fatores como recursos financeiros, formação da equipe e integração com a comunidade acadêmica e familiar surgem como elementos fundamentais para garantir um atendimento mais inclusivo e eficaz.

Primeiramente, a escassez de recursos financeiros se destaca como um dos maiores obstáculos à gestão eficaz dos Napnes. Esse fator limita o alcance de várias iniciativas que poderiam melhorar o atendimento e a inclusão dos alunos. Os gestores frequentemente mencionam, nas reuniões do fórum, a falta de orçamento adequado para manter serviços de apoio contínuos e eficientes, como a contratação de profissionais especializados e aquisição de materiais didáticos e tecnológicos acessíveis.

A formação dos profissionais que atuam no Ifes é frequentemente destacada como uma prioridade ainda não plenamente atendida. Embora a capacitação seja uma das atribuições dos Napnes e do Fonapne, a complexidade da organização dos tempos e espaços escolares, somada à falta de interesse da comunidade acadêmica pela Educação Especial inclusiva, dificulta a implementação de uma agenda formativa contínua. No que se refere aos apoios especializados, a ausência de treinamentos específicos compromete o atendimento às demandas dos alunos, impactando diretamente a qualidade do trabalho desenvolvido. O planejamento das ações do Fórum prevê um investimento mais robusto na formação de gestores e profissionais vinculados ao Napne; no entanto, esse planejamento ainda não foi completamente concretizado. Até o momento, considerando a gestão atual, a ação efetiva nesse sentido foi a formação dos professores que atuam no AEE.

Também identificamos lacunas nos processos de atendimento e acompanhamento dos alunos vinculados ao Napne, com ênfase na necessidade de maior sensibilização e envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Por exemplo, nos momentos de escuta nos *campi*, é frequentemente relatado que nem todos os professores estão aptos ou dispostos a participar ativamente do acompanhamento dos alunos com necessidades específicas, seja pela falta de carga horária destinada ao atendimento, seja pelo descrédito quanto à possibilidade de aprendizagem desses alunos. Esse cenário evidencia um desafio cultural e institucional em que a inclusão depende não apenas do núcleo de atendimento, mas de um esforço coletivo que envolva todas as áreas e profissionais.

Nas reuniões do Fonapne dos últimos anos, recebemos demandas relacionadas à necessidade de melhor definição da posição dos Napnes no organograma institucional, considerando a natureza das atividades desenvolvidas nos núcleos, a contratação de profissionais capacitados de forma menos burocrática e o investimento em recursos que assegurem um atendimento contínuo e especializado. Além disso, discutem-se iniciativas que aumentariam a autonomia dos Napnes, como a criação de laboratórios de acessibilidade e a elaboração de informativos institucionais para conscientização sobre a Educação Especial inclusiva.

O regimento do Fonapne prevê a criação de Grupos de Trabalho (GT) com o objetivo de ampliar a capacidade de análise e proposição do Fórum em temas específicos e emergentes. Esses GTs podem convidar profissionais especializados para colaborar nas discussões e estudos, contribuindo para o aprofundamento dos temas abordados. Caso seja criado um GT com impacto financeiro para os *campi*, o Fórum deve comunicar a Proen para garantir o alinhamento administrativo e orçamentário. Entre as atribuições dos GTs, estão a realização de estudos e a formulação de propostas que podem ser submetidas ao Fórum para futuras implementações, assegurando que o Fonapne se mantenha alinhado às demandas específicas e emergentes da inclusão educacional (Ifes, 2020c).

Diante do exposto, o Fonapne atua como um importante articulador para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e especializada no Ifes, promovendo uma abordagem colaborativa e integrada com os *campi*, as Pró-Reitorias e os GTs. Os desafios identificados, como a escassez de recursos financeiros, a necessidade de formação dos profissionais e o engajamento da

comunidade acadêmica e familiar, ressaltam a importância de políticas institucionais que sustentem essas ações.

A criação dos GTs reforça a capacidade de resposta do Fórum às demandas específicas, permitindo maior flexibilidade e agilidade na proposição de soluções para a inclusão educacional. Dessa forma, o Fonapne busca consolidar o compromisso institucional com práticas educacionais que valorizem a diversidade e promovam a inclusão plena de todos os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura organizacional mais atenta e receptiva às necessidades específicas dos estudantes, da comunidade acadêmica e das famílias.

Considerações finais

O Ifes fundamenta sua concepção político-pedagógica na premissa de que a organização curricular e administrativa de todos os cursos deve ser orientada para assegurar o acesso, a permanência, a participação ativa e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais. Assim, a instituição adota práticas e políticas que buscam eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais, ao mesmo tempo que oferece apoio pedagógico especializado para que os estudantes com necessidades específicas possam desenvolver seu potencial em um ambiente educacional inclusivo. Esse compromisso se reflete nas diversas ações institucionais, como a criação dos Napnes, a formação continuada de docentes e servidores e a implementação de recursos de acessibilidade que garantem a efetiva participação de todos nos processos de ensino e aprendizagem (Ifes, 2019b).

Dentro desse contexto, o Ifes se destaca pelo seu compromisso com uma abordagem inclusiva na modalidade de Educação Especial, alinhada aos princípios de equidade que regem o sistema educacional brasileiro. Desde sua criação, o Ifes não se limita a garantir apenas o ingresso de estudantes com necessidades específicas, mas também promove uma trajetória educacional completa e de qualidade, apesar dos desafios enfrentados. Essa abordagem inclusiva abrange não apenas o direito ao acesso, mas também assegura a permanência, a participação ativa e o sucesso acadêmico desses estudantes, conforme previsto nas legislações brasileiras que regulam a inclusão na educação.

Os desafios de gestão nos Napnes Vitória e Serra refletem as complexidades de uma instituição que lida com uma população diversificada e que

IFES. **Portaria n. 1.188, de 27 de junho de 2012.** Formaliza a criação do Fórum Dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs do Ifes. Vitória, ES: IFES 2012a. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/fonapne/portaria_n1188_2012_formaliza_forum_napne.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

IFES. **Portaria n. 310 de 28 de junho de 2012.** Destinar sala para o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas. Vitória, ES: IFES, 2012b. Disponível em: <https://gedoc.ifes.edu.br/visualizarDocumento/?d=L3Zhci9zb2xyL3NoYXJlL2JvbGV0aW0vQ2FtcHVzIC0gVml0w7NyaWEvREctVml0w7NyaWEvMjAxMi9OIDA2L1BvcnRhcmlhIERHLUNhbXB1cyBWaXTDs3JpYSAtIG7CuiAzMTAgLSAyMDEyIC0gRGVzdGluYSBzYXxhIHhBcmEgbyBOw7pjbGVvIGRlIEFwb2lvIGEGUGVzc29hcyBjb20gTmVjZXXNzaWRhZGVzIEVkdWNhY2lvbmFpcyBFc3BIY2lhaXMgLSBOQ-VBORS5wZGY=&inline>. Acesso em: 29 jul. 2024.

IFES. **Relatório de Gestão do Exercício de 2012.** Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2013a. Disponível em: https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Prodi/Relatorios_gestao/Relatorio_de_Gestao_2012.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

IFES. **Portaria n. 039, de 11 de janeiro de 2013.** Regulamento do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Fonapne) do Ifes. Vitória, ES: IFES, 2013b. Disponível em: https://ifes.edu.br/images/stories/files/Pro_reitoria_ensino/fonapne/portaria_n039_2013_homologa_regulamento_fonapne.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

IFES. **Portaria n. 1.063 de 05 de junho de 2014.** Regulamento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Vitória, ES: IFES, 2014. Disponível em: <https://gedoc.ifes.edu.br/visualizarDocumento/?d=L3Zhci9zb2xyL3NoYXJlL2JvbGV0aW0vUmVpdG9yaWEvR1IvMjAxNC9OIDA2L1BvcnRhcmlhIG7CuiAxMDYzIC0gMjAxNCAtIEhvbW9sb2dhIHJlZ3VsYW11bnRvIGRvIE5BUE-5FLnBkZg==&inline>. Acesso em: 19 jun. 2024.

IFES. **Relatório Integrado de Gestão 2018.** Vitória, ES: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019a. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/2018_-_Relatorio_Gestao_do>Ifes.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2024.** Vitória, ES: IFES, 2019b. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Res_CS_48_2019_-_PDI_-_Anexo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

IFES. **Portaria n. 255, de 28 de abril de 2020.** Estabelece normativas para o Atendimento Educacional Especializado no Ifes – *campus* Vitória. Vitória, ES: IFES, 2020a. Disponível em: <https://gedoc.ifes.edu.br/documento/4B5E5AF803F972F6B90B5BC-F66AE0FD8?inline>. Acesso em: 06 set. 2024.

IFES. **Resolução do Conselho Superior n. 34 de 04 de agosto de 2020.** Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Vitória, ES: IFES, 2020b. Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_34_2020_-_Regulamento_Fonapne_-_Alterado_pela_Resolu%C3%A7%C3%A3o_74_2021.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

IFES. **Resolução do Conselho Superior n. 33 de 04 de agosto de 2020.** Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). Vitória, ES: IFES, 2020c. Disponível em: https://vilavelha.ifes.edu.br/images/stories/files/2023/resolucao_cs_33_2020_-_regimento_do_napne.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

IFES. **Portaria n. 367 de 08 de maio de 2024.** Designa servidores para constituírem a composição do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas no Ifes – campus Vitória. Vitória, ES: IFES, 2024a. Disponível em: <https://gedoc.ifes.edu.br/documento/2126C8E093E89CE4FF0A465433496263?inline>. Acesso em: 01 nov. 2024.

IFES. **Portaria n. 278, de 4 de novembro de 2024.** Alterar a Portaria nº 357, de 19.12.2023, referente à composição do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne do Campus Serra. Serra, ES: IFES, 2024b. Disponível em: <https://gedoc.ifes.edu.br/documento/45018EAF9DAD7512B276622CCAF214AA?inline>. Acesso em: 01 nov. 2024.

NOGUEIRA, F. S. *et al.* Práticas pedagógicas inclusivas e trabalho colaborativo no atendimento a aluno com surdo-cegueira no ensino técnico. *In*: PEROVANO, L. P. (org.). **Práticas inclusivas no ensino técnico.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 42-57.

PERINNI, S. T. **Do direito à educação:** o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no Ifes. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Capítulo 13

Relevância da alteridade na formação de professores para a inclusão

Valdete Teles Xavier Soares¹
Michell Pedruzzi Mendes Araújo²
Euluze Rodrigues da Costa Junior³
DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.13

Introdução

Considerando a necessidade de compreensão da importância da alteridade na *práxis* pedagógica de docentes que atuam na escolarização de crianças com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, o presente estudo é de abordagem qualitativa e configura-se como um relato de experiência de uma discente de Pedagogia em estágio não obrigatório. Inspirados em Bondía

-
- 1 Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (PPGP/ UFG). Especialista em Neuropsicopedagogia (IPOG). Licenciada em Pedagogia (UFG). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6561591558000195>. E-mail: valdetesoares@discente.ufg.br.
 - 2 Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/ FE/ UFG). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6141634183456644>. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.
 - 3 Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE/CE/Ufes). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7139754637047241>. E-mail: euluze.costa@ufes.br.

(2002), entendemos que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Bondía, 2002, p. 25-26).

Bondía (2002) nos inspira a relatar uma experiência quando destaca que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece; duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode se separar do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode se beneficiar de qualquer alforria; quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (Bondía, 2002).

Tendo em vista as definições de Larrosa supracitadas, entendemos que a experiência a partir das relações dialógicas e alteritárias propicia a aquisição de enunciados e a horizontalização de perspectivas, o que permite trocas mútuas. Afinal, constituímos-nos nas e pelas relações sociais. Trazendo para o bojo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, partimos do pressuposto de que apenas novas possibilidades de relações sociais irão romper com as barreiras atitudinais e exclusão presentes nos âmbitos escolar e social dos discentes que compõem o público da Educação Especial. Portanto, o exercício da alteridade pode potencializar relações sociais profícuas que contribuam para a constituição de indivíduos preparados para trabalhar com a diversidade inerente ao espaço escolar. Por esse prisma, compreendemos que:

[...] a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (Ainscow, 2009, p. 11-12).

Confluindo, Vigotski (1997) já destacava, nos idos de 1920, que a educação social venceria a deficiência. Assim sendo, lutamos e esperamos, infundidos nesse autor, que a humanidade vencerá a cegueira, a surdez, deficiência intelectual, dentre tantas outras nos planos social e pedagógico, antes mesmo que no plano biológico. Assim, para que isso se efetive, necessitamos de mais movimentos sociais, políticas públicas e, sobretudo, de sensibilização dos sujeitos, desde a mais tenra idade, sobre o quão imperativo é valorizar e respeitar a diversidade inerente ao *Homo sapiens*, espécie que não apresenta raça biológica, mas grupos sociais com genótipos e fenótipos heterogêneos e que apresenta uma grande plasticidade cerebral, sendo, portanto, educável e (re) educável em contextos mediatizantes (Araújo, 2020).

Ante o exposto, o objetivo deste estudo é relatar a experiência de uma discente em estágio não obrigatório realizado em uma escola particular de Goiânia, visando a uma melhor compreensão acerca dos processos de inclusão de crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento e destacando a importância da alteridade na formação docente, no que tange à potencialização dos processos de inclusão.

Este trabalho se configura, metodologicamente, como um relato de experiência de uma discente de Pedagogia. Por meio da observação da atuação de docentes de uma escola da rede privada de Goiânia/GO, foi possível compreender a importância da alteridade na formação docente. Buscando melhor compreensão acerca das relações professor – educando, tendo em vista o conceito de alteridade e de dialogismo, em particular a relação estabelecida com estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, o estudo ancorou-se em teóricos como Lévinas, Bakhtin, Vigotski, Freire, entre outros autores.

Ademais, busca-se trazer à tona reflexões teóricas sobre o conceito de alteridade em Bakhtin (1992, 2010) e em Lévinas (2009) e as reverberações de tal conceito à perspectiva da educação inclusiva.

Para uma fundamentação teórica acerca da alteridade

Alteridade se refere ao processo de relação eu-outro, em que um ser humano constitui e é constituído nas/pelas relações interpessoais. Nesse sentido, o olhar e a palavra do outro exercem influência sobre a subjetividade de um indivíduo e ele se constitui. A partir dessa constituição,

[...] ele também se altera, constantemente. E este processo [...] é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. [...] Em “estética da criação verbal”, Bakhtin afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. **A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro** (GEGE, 2009, p. 13-14, grifos nossos).

Entendemos, também, que a relação alteritária “não surge de nossa própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos de outrem. Constituímo-nos, nos alteramos e nos transformamos sempre através do outro” (Côco; Santos; Leite, 2019, p. 4422).

Nesse sentido, entendemos que o centro de valor da alteridade constituinte da relação eu-outro é o que

[...] permite aos acontecimentos que circunscrevem a cultura se concretizarem com vivacidade nas relações sociais, posto que, para Bakhtin, a cisão entre a vida e a cultura torna esses dois domínios objetificados. Como resultado desse processo temos dois mundos que se confrontam, dois mundos categoricamente fechados: o mundo da cultura e o mundo da vida – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada sujeito e o mundo em que tal ato verdadeiramente, irrepetivelmente, incide e tem lugar como representação (Pajeú; Miotello, 2018, p. 776).

Tendo em vista o exposto, entendemos que a alteridade, ou seja, o diálogo do eu com o outro potencializa transformações significativas. Trazendo para o bojo da nossa discussão a alteridade, seja em processos de formação inicial, contínua e continuada ou em processos mediativos que ocorrem no seio escolar, por meio das relações interpessoais docente-docente ou docente-discente, ela é capaz de transformar a *práxis* docente para atender às especificidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Destarte, ressalta-se a importância de trazer para o bojo da discussão teóricos que discutam as relações dialógicas alteritárias e os processos de ensino e aprendizagem envolvendo indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência. Recorreremos aos ensinamentos de três teóricos que nos ajudaram a compreender tais processos, quais sejam: o filósofo Emmanuel Lévinas (1982, 2009), para nos ajudar na compreensão de ética da alteridade e na importância desse conceito para pensar uma educação inclusiva; Lev Semionovitch Vigotski (1930, 2003, 2022), para nos ajudar a compreender os processos de aprendizagem, aquisição da linguagem as Funções Psicológicas Superiores (FPS), como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, tão importantes para a formação das crianças; e Mikhail Bakhtin (1997, 2006, 2013), com os conceitos de relações dialógicas e a importância dos enunciados. Recorreremos também a outros autores que corroboram os pensamentos de Levinas, Vigotski e Bakhtin e são estudiosos das síndromes raras e dos processos de inclusão.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu primeiro artigo, afirma que a lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, cap. I, art. I); e, no capítulo IV, que dispõe do Direito à Educação, declara:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I. sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

- II. aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
- III. projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (Brasil, 2015, cap. IV, art. 27-28, inc. I-III).

Para além da oferta de vagas, é imperativo que as instituições garantam a permanência dessas crianças, mantendo uma relação dialógica e alteritária, reconhecendo a necessidade e especificidade da criança com deficiência e exercendo um trabalho contínuo para romper as barreiras atitudinais arraigadas na comunidade escolar.

O primeiro autor que traremos para a discussão é Lévinas, filósofo que defende que o sentido do eu irrompe no contato com outro sujeito, na alteridade. É justamente esse princípio ético que, muitas vezes, faz-se ausente em uma sociedade em que pessoas com deficiência ou algum tipo de transtorno precisam lutar todos os dias pelo direito à educação, a terapias ou até mesmo pelo direito de serem respeitados em suas especificidades, fato que seria naturalizado se a alteridade fosse colocada em prática. Este autor francês era defensor da ética da alteridade e acreditava que, mais do que ter empatia — isto é, colocar-se no lugar do outro —, o sujeito deve compreender o outro como “absolutamente outro”, passível de erro, porém totalmente respeitado em suas diferenças.

Para Lévinas (2009), não é possível nos colocarmos no lugar do outro, visto que somos incapazes de sentir a dor do outro como o outro a sente. O conceito de Rosto é de suma importância para expressar a filosofia da alteridade em Lévinas. Por meio do Rosto, o ser humano expressa sua essência:

O Outro que se manifesta no Rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abraça a janela onde sua figura, no entanto já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretanto, já a manifestava. Sua manifestação é um excedente (surplus) sobre a paralisia inevitável

da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o Rosto fala (Levinas, 2009, p. 51).

De acordo com Lévinas, o outro, muitas vezes, é reduzido ao “eu”; e, se está fora das minhas crenças ou do meu entendimento, o outro perde a “humanidade”. Por esse motivo, o Rosto é importante para esse autor, pois o outro não pode ser entendido como uma extensão de mim, mas como um ser independente e diferente. Por conseguinte, a ética em Lévinas não é um pensar, não é descritível; ela é simplesmente um agir, uma ação responsável para com o outro que se manifesta a mim. Outrossim, significa que o Rosto está exposto à violência e à vulnerabilidade e que eu sou responsável por esse Rosto.

No ato de ser responsável pelo outro, percebemos que é possível uma ética que preza pelo cuidado em permitir que o outro seja protagonista da sua própria história e identidade. Ademais, implica em compreender que esse outro tenha espaço nas relações sociais, políticas, econômicas, religiosas, étnicas e, no caso específico de nosso estudo, que o outro seja protagonista de seu processo educacional como um sujeito de direito.

Ainda acerca da importância do outro, Bakhtin (2013) afirma que “eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” [...] (Bakhtin, 2013, p. 323). O autor desvela a importância que o “outro” tem para a constituição do “eu”. Partindo dessa premissa, entendemos que é fundamental a interação social, pois é nessa relação dialógica que me reconheço enquanto diferente. Por esse prisma,

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, outro sujeito (um tu). A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a explicação carece de modalidades dialógicas (outras que não puramente retóricas). A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica (Bakhtin, 1997, p. 338).

Nesse sentido, quando eu me afasto de mim e vou em direção ao outro, “eu - tu”, passo a compreender o outro como diferente, mas igual em direitos, e, nessas duas consciências que se encontram, surgem as relações dialógicas

alteritárias. Além disso, posso reconhecer o outro como absolutamente outro e é nessa relação que a educação, em particular a educação inclusiva, deve se pautar, pois se faz necessário compreender o sujeito com deficiência, trans-torno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação para além do biológico, ou seja, pensando no contexto sociocultural.

Confluindo, Vigotski (2003) já destacava, nos idos de 1924, que as crianças que apresentam algum tipo de deficiência tendem a ser mais lentas “para formar novos reflexos condicionados e, portanto, estão limitadas quanto à possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diverso e complexo” (Vigotski, 2003, p. 261). Porém, ainda de acordo com o autor, o exposto não é um motivo para que as crianças sejam isoladas em grupos especiais, visto que é de suma importância que a criança exercite o mais amplamente possível sua comunicação com os demais, pois “os métodos de ensino dessas crianças em geral coincidem com os aplicados às crianças normais, só que seu ritmo é mais lento” (*ibid.*, p. 262).

Para Vigotski (2003), o educador é o mediador no processo de aquisição de conhecimento do educando e deve fazer isso por meio do respeito e valorização das experiências prévias dos discentes. Nessa perspectiva, “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (*ibid.*, p. 73).

Ante o exposto, os teóricos aqui apresentados nos ajudaram a compreender os processos que implicam a inclusão de estudantes público da Educação Especial e as relações dialógicas e alteritárias que vivenciam cotidianamente, sejam elas na escola, nas terapias ou em sua relação familiar.

Prática pedagógica e alteridade: vivências e observações do cotidiano escolar

“Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” [...] (Bakhtin, 2010, p. 323). Essa citação desvela a importância que o “outro” tem para a constituição do “eu”. Assim, nesta seção, dissertaremos sobre a experiência de uma discente de Pedagogia numa escola em que realizou estágio não obrigatório, a partir das relações dialógicas e alteritárias

que manteve com docentes e discentes, sobretudo com aqueles que são público da Educação Especial.

Após um ano de realização de estágio em uma escola particular de Goiânia, a discente pôde acompanhar o atendimento de docentes às crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, e foi possível notar, por meio dessa observação, a necessidade de um atendimento educacional especializado para as crianças que apresentam síndromes e transtornos de desenvolvimento, pautado em suas necessidades individuais.

Foi observado que, muitas vezes, os docentes não sabiam o que fazer no que tange ao atendimento especializado aos estudantes público da Educação Especial. Em alguns casos, as crianças apenas eram inseridas em sala de aula, cabendo à estagiária a responsabilidade de acompanhar ou até mesmo de elaborar atividades para atendê-los.

Em muitos momentos, tornava-se evidente a falta de preparo, ou mesmo de interesse, por parte da professora regente, em relação à elaboração de atividades adaptadas ou uma maior interação com a criança com deficiência. Foi observado também que as atividades que eram ofertadas para a turma não eram desenvolvidas com as crianças com deficiência, deixando-as apenas com papel e lápis de cor ou massinha, dando o pretexto de que a criança se acalmaria se estivesse com esses objetos. Mas ficava evidente que o recurso era utilizado para que a criança não “atrapalhasse” a aula.

A escola em questão possui cinco crianças com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, sendo três no matutino e duas no vespertino. As do matutino são duas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁴ — uma nível 1⁵ de suporte e outra nível 3 de suporte — e uma criança com Síndrome de Down. A criança TEA nível 3 está no 3º ano do Ensino Fundamental e frequenta a escola desde os 5 anos de idade. Foi relatado, por pessoas que já estavam na escola na época, que a professora do grupo de 5 anos fazia um

4 TEA – Transtorno do Espectro Autista

5 O DSM- V define o autismo em níveis de suporte para atividades do cotidiano, sendo que o Nível 1 necessita de suporte, o Nível 2 necessita de suporte substancial e o Nível 3 necessita de suporte muito substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2014).

trabalho impecável com a criança e que ela teve um grande avanço relativo à sua interação social e ao desenvolvimento cognitivo, fato esse observado pelas terapeutas e pelos pais.

Essa criança com autismo nível 3 de suporte não recebeu a mesma atenção e cuidado nas séries seguintes. Aqui, precisamos levar em consideração a pandemia da Covid-19, que causou grande impacto na vida das crianças neurotípicas e ainda mais na de crianças neurodiversas. O fato é que a criança não foi atendida em suas necessidades de interação com a turma e nem mesmo era suprida a necessidade de adaptação das atividades. Foi constatado que, durante todo o 2º ano, a criança foi atendida apenas pela estagiária, e a professora regente tinha pouca ou nenhuma interação com ela. Até mesmo as atividades realizadas eram elaboradas pela estagiária.

No ano de 2022, a criança está em uma turma de 3º ano. A partir da diagnose, evidenciou-se que ela apresenta baixa resistência à frustração, deixando de fazer as atividades que exigem mais esforço e apresentando comportamento de agressividade quando não consegue realizá-la. Nota-se também que o estudante não apresenta os conhecimentos esperados para a idade e série, mas é preciso destacar que a professora regente que a atende atualmente é muito cuidadosa e a inclui em todas as atividades que realiza. Ademais, sempre pergunta para ela algo relativo ao que expôs para a sala, mesmo que ela não responda.

A partir do exposto, a docente demonstra colocar em prática o exercício da alteridade por meio da realização de planos de aula que contemplam as especificidades do estudante com deficiência e até mesmo pela disposição em despender recursos próprios para organizar materiais adaptados para que ele seja atendido em suas necessidades.

Ante o exposto, evidenciam-se as diferenças entre as docentes que atenderam a criança em suas especificidades. No cenário em que as docentes apenas integraram a criança na sala de aula, sem ao menos tentar adaptar as atividades às suas individualidades, infere-se que não houve, no processo de formação inicial delas, uma reflexão à luz da alteridade que propiciasse ultrapassar a formação instrumental e/ou técnica. Quanto a esse aspecto, a partir das palavras de Santos (2017), entendemos que “pensar a alteridade na formação docente é reconhecer que somente existimos no outro e pelo outro, considerando que o papel do formador é fundamental” (Santos, 2017, p. 63).

Para o filósofo Lévinas (2009), a alteridade⁶ ganha um papel de destaque. Lévinas foi aluno de Heidegger e de Husserl, dos quais aduziu-se criticamente em relação à ontologia e propôs um novo olhar para pensar a filosofia, partindo da ética da alteridade, que ele nomeou como “filosofia primeira”. O conceito de Rosto é de suma importância para expressar a filosofia da alteridade em Lévinas. Por meio do Rosto, o ser humano expressa sua essência:

O Outro que se manifesta no Rosto perpassa, de alguma forma, sua própria essência plástica, como um ser que abraça a janela onde sua figura, no entanto, já se desenhava. Sua presença consiste em se despir da forma que, entretimes, já a manifestava. Sua manifestação é um excedente (surplus) sobre a paralisia inevitável da manifestação. É precisamente isto que nós descrevemos pela fórmula: o Rosto fala (Lévinas, 2009, p. 51).

De acordo com Lévinas, o outro muitas vezes é reduzido ao “eu”; e, se está fora das minhas crenças ou do meu entendimento, o outro perde a “humanidade”. Por esse motivo, o Rosto é importante, pois, para o autor, o outro não pode ser entendido como uma extensão de mim, mas como um ser independente e diferente; ao contrário da empatia, que é o ato de se colocar no lugar do outro por meio do sentimento, a alteridade vai além. Ela diz respeito à ética de reconhecer a singularidade do outro e, mesmo assim, respeitar essa diferença.

É preciso compreender que a alteridade, segundo Lévinas, só acontece quando o outro é percebido como “absolutamente Outro”, e, sendo assim, passível de falhas de se permitir incompreensível. Ainda assim, deve ser respeitado em suas diferenças. Entender o outro como “absolutamente Outro” é um processo que deve ser vivenciado e aprendido; nesse sentido, a formação docente deve propiciar esse exercício em busca da alteridade.

Para Bakhtin (1992), pensar a alteridade é pensar o ser humano, pois a relação com o outro é indispensável, e é nessa relação que o homem se constitui. Seguindo o pensamento bakhtiniano, a inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento é fundamental para o desenvolvimento, tanto das crianças neurotípicas quanto, e principalmente,

6 “Emmanuel Lévinas: Introdução à Filosofia da Alteridade.” Disponível em: <https://www.netmundi.org/filosofia/2014/levinas-filosofia-da-alteridade/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

das crianças neurodiversas, pois somente com essa interação dialógica é que o desenvolvimento poderá acontecer.

Inspirados em Freire (1987), compreendemos que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). Para o autor, a alteridade somente acontece na relação com o outro e com o mundo, e isso só pode ocorrer se o docente reconhecer o outro como ser autônomo. Afinal, um docente que não dialoga com seus estudantes não conseguirá respeitar a diferença intrínseca do indivíduo que está a sua frente. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996) discorre acerca de saberes fundamentais à prática docente, reconhecendo que educar é lidar com gente e que esse outro possui conhecimento, ação e cultura diferentes. Portanto, para educar, é preciso ética e alteridade, pois somente assim se constituirá um docente que respeita e contribui para a autonomia do educando.

Por esse prisma, o exercício da alteridade se faz tão premente na formação docente. Outrossim, um docente que coloca suas crenças e percepções acima e em detrimento às dos estudantes corre um sério risco de desumanizá-los e, dessa forma, não respeitar as especificidades de cada um, forçando o discente a realizar atividades para as quais ele não está apto ou até mesmo ignorando a presença do discente em sala de aula.

No bojo dessa discussão, é importante salientar que a formação docente precisa estar em consonância com as novas políticas e tendências educacionais. Para tanto, faz-se necessário não apenas cobrar de docentes uma nova postura, mas, sim, envidar esforços coletivos, a fim de propiciar meios que privilegiem a formação de profissionais comprometidos com as novas exigências educacionais, ou seja, uma formação alicerçada na ética, no comprometimento com a diversidade e a liberdade e na emancipação dos sujeitos.

Quanto a esse aspecto, é importante destacar que a escola pesquisada tem se mobilizado para que os esforços coletivos sejam alcançados e que a inclusão seja uma realidade. Pudemos observar que, com uma nova visão, é possível mobilizar a comunidade escolar, pois a escola, em parceria com a discente, está elaborando um projeto de sala de recursos multifuncionais que possibilitará o atendimento educacional especializado que os estudantes público da Educação Especial necessitam. Também serão disponibilizados os recursos e tempo de formação para os docentes, para que, à luz da alteridade, compreendam a importância de mudança de postura.

Ante o exposto, inspirados em Araújo (2020), compreendemos que a escolarização dos estudantes público da Educação Especial deve acontecer na escola comum com suas intrínsecas redes de dialogismo e alteridade e o atendimento educacional especializado necessita ocorrer, preferencialmente, na sala de recursos da mesma instituição, a fim de garantir os direitos preconizados pela legislação brasileira acerca da inclusão.

Considerações finais

A partir das reflexões envidadas neste estudo, pudemos compreender a importância da alteridade no exercício da docência, principalmente nas questões relativas ao atendimento a pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento. Os autores estudados nos levam à reflexão acerca do exercício da alteridade nos processos de inclusão escolar, evidenciando, por meio do relato da discente, a diferença entre os docentes que praticam a alteridade no atendimento a estudantes público da Educação Especial e os docentes que não exercem ou não tiveram uma formação pautada no exercício da alteridade.

Por meio do estágio não obrigatório realizado, a discente, primeira autora deste trabalho, pôde presenciar formas distintas de atuação pedagógica que enriqueceram seus conhecimentos e sua futura prática pedagógica na ação docente, podendo compreender a importância de uma formação docente construída de forma sólida e embasada em autores que pensaram a formação pautada na alteridade.

Cabe salientar que o exercício da alteridade e as relações dialógicas advindas dela, tecidas na coletividade, têm potencializado, na escola campo de estágio não obrigatório em questão, (re)pensarmos a formação continuada de educadores quanto à inclusão dos sujeitos público da Educação Especial, reconhecendo que o caminho é longo, mas que um passo muito importante está sendo tomado com a implementação da sala de recursos multifuncional.

Referências

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In: FÁVERO, O. et al. Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009.
- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas**: Bianca e a síndrome de Turner. 2020. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui 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: 22 jun. 2022.
- CÓCO, D.; SANTOS, M. D. dos; LEITE, P. de S. C. Segregação espacial e educação na cidade: contribuições da entrevista de Ermínia Maricato. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA, 16., 2019, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: UFES, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEGE – GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.
- LÉVINAS, E. **Ética e Infinito**. 1. ed. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.
- LÉVINAS, E. **O humanismo do outro homem**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PAJEÚ, H. M.; MIOTELLO, V. A. compreensão da cultura pelo ato responsável e pela alteridade da palavra dialógica. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 775-794, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8652007>. Acesso em: 27 mar. 2022.
- SANTOS, C. dos. Formação docente: um novo olhar na contemporaneidade à luz da alteridade. **Unesc & Ciência-ACHS**, Joaçaba- SC, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unesc.edu.br/achs/article/view/12684>. Acesso em: 15 nov. 2025.
- SANTOS, E. M. S. *et al.* Formação docente em exercício: a diversidade como princípio educativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Centro de Convenções da Paraíba, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Nilson Dória. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 11 dez. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectologia. Habana. Editorial Pueblo y Educación. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1997.

Capítulo 14

Desafios para a gestão da Educação Especial na oferta da formação continuada de professores

Andressa Caetano Mafezoni¹

Ana Lúcia Sodr  de Oliveira²

Andr ia Ramos dos Santos Trindade³

Nathasha Dambrozio Louren o⁴

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.14

-
- 1 Doutora em Educa o. Professora do Centro de Educa o, do Programa de P s-Gradua o em Educa o (PPGE/UFES) e do Programa de P s-Gradua o Profissional em Educa o (PPGPE/UFES). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclus o Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Curr culo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>.
 - 2 Doutoranda do Programa de P s-gradua o em Educa o Profissional (PPGPE/UFES). Possui Mestrado em Educa o pela Universidade Federal do Esp rito Santo (UFES). Professora especializada em Defici ncia Intelectual e Transtorno do Espectro Autista da rede municipal de ensino de Vit ria/ ES. Membro do (GEPIPEA/CNPq/UFES). Curr culo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0061058263223736>.
 - 3 Mestranda em Educa o pelo Programa de P s-gradua o em Educa o da Universidade Federal do Esp rito Santo (PPGE/UFES) na linha de pesquisa "Educa o Especial e Processos Inclusivos". Especialista em Gest o Escolar pela Universidade de S o Paulo (USP). Membro do (GEPIPEA/CNPq/UFES). Curr culo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8932894012359166>.
 - 4 Mestranda em Educa o pelo Programa de P s-Gradua o em Educa o (PPGE/UFES) na linha de pesquisa "Educa o Especial e Processos Inclusivos" (com incentivo de bolsa Capes). Licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Esp rito Santo (Ufes). Membro do (GEPIPEA/CNPq/UFES). Curr culo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1830261691344396>.

Introdução

Nas últimas décadas, houve importantes avanços referentes à formação de professores quanto à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tanto no que diz respeito à legislação quanto na produção de conhecimento acadêmico relacionado ao tema. Em relação à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB n. 9.394/96) destaca-se como um marco jurídico e institucional importante que visa promover um processo de transformação na Educação Básica e no Ensino Superior (Pletsch, 2009). Nesse sentido, a formação de professores para atendimento ao público-alvo da Educação Especial, seja inicial ou continuada, ganha destaque em capítulo específico.

No art. 13, são definidas as atribuições dos professores, considerando todas as etapas educacionais em que atuam. Dessa forma, é fundamental discutir a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial de forma integral. É necessário ir além do acesso; é preciso assegurar sua permanência, desenvolvimento e aprendizado. Outrossim, ao analisarmos os estudos sobre o tema, verificamos que há aspectos que precisam ser fortalecidos para avançarmos na implementação da inclusão escolar que, muitas vezes, não se efetiva, mesmo diante da legislação que regulamenta e garante esse processo educativo (Buss, 2021; Oliveira, 2022; Medeiros, 2023; Jesus *et al.*, 2007; Padilha, 2015; Glat; Pletsch, 2011; Melo; Mafezoni, 2019).

Nesse sentido, as preocupações relacionadas à teoria e à prática pedagógica estão evidenciadas em diferentes documentos que abordam a formação de professores. A LDB, em seu artigo 61, registra a formação dos profissionais da educação com o objetivo de “[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando [...]” (Brasil, 1996, cap. V, art. 61). Posteriormente, o Parecer CNE/CP 9/2001 (Brasil, 2001), ao apresentar a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, destaca a necessidade de reorganizar a formação de professores na Educação Básica e enfatiza a necessidade de “[...] instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados” (Brasil, 2001, p. 12).

Entendemos que a formação continuada de professores desempenha papel importante no desenvolvimento e na melhoria de práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao direito de aprender dos estudantes público da Educação Especial. Esse processo não deve ser visto apenas como um

requisito administrativo, mas, sim, como uma estratégia fundamental para promover a inclusão e garantir que todos os discentes tenham a educação de qualidade que merecem (Oliveira; Mafezoni, 2024).

Desse modo, o processo formativo dos docentes deve provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas existentes, estimulando a partilha de experiências e estratégias metodológicas, oportunizando uma rede de aprendizado coletivo. Outro ponto relevante é a importância do apoio institucional na implementação da formação continuada de professores, cabendo às secretarias de educação implantarem e implementarem condições favoráveis, como espaços de formação e planejamento colaborativo, para que os docentes se apropriem de conhecimentos que embasem e modifiquem suas práticas pedagógicas, apontando caminhos alternativos para o processo de ensino e aprendizagem (Medeiros, 2023).

Visando fortalecer os princípios da educação inclusiva, foram estabelecidas, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no nível superior, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2002). Esse documento apresentou os princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser considerados na organização de todas as instituições de ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, enfatizando a importância de uma formação que ofereça uma estrutura curricular capaz de preparar o educador para focar na aprendizagem do estudante, além de promover “[...] o acolhimento e o trato da diversidade” (Brasil, 2002, p. 1).

Nesse contexto, após uma série de debates e dez anos após a aprovação da LDB nº 9.394/96, foi aprovada, em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (Brasil, 2006). Essa resolução trouxe um novo direcionamento para o curso, destacando a formação de professores e a docência como atuações fundamentais. No panorama educacional brasileiro, é importante destacar que a formação e a atuação do professor são fatores cruciais, tanto para enfrentar a baixa qualidade da aprendizagem dos alunos quanto para melhorar os índices de qualidade na Educação Básica (Baldini, 2009).

Com o intuito reforçar a formação inicial de docentes do curso de Pedagogia e de outros cursos de licenciatura, em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos educadores, que deve abranger:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, 2015, cap. VI, art. 16).

No que diz respeito à formação dos docentes especializados em Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, no âmbito da Educação Especial, no artigo 12, determina que o professor que deseja atuar com estudantes que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, art. 12).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), promulgada em 2008, está ressaltada a relevância da “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008a, p. 14). Diante das exigências legais no que tange à formação dos professores, os gestores municipais que acompanham e ofertam formação continuada aos docentes de sua equipe apresentam propostas a serem realizadas, a cada ano letivo, em prol do desenvolvimento de um trabalho que proporcione o atendimento e a inclusão dos estudantes público da Educação Especial. Assim, perguntamos: como os gestores municipais responsáveis pelo setor de Educação Especial ofertam o processo formativo aos professores que atuam na respectiva modalidade de ensino?

Por meio desse questionamento, temos como objetivo discutir os desafios da oferta de formação de professores em um município da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, com enfoque na inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para aprofundar a compreensão sobre o processo de formação de professores, os desafios e as perspectivas enfrentados pelos gestores da Educação Especial, realizamos uma entrevista coletiva com a equipe que atua na Secretaria

Municipal de Educação (SEMED), no Núcleo de Educação Especial, visando refletir sobre o funcionamento, organização, planejamento, execução e avaliação das formações continuadas destinadas aos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Sob essa ótica, os dados apresentados fazem parte de um projeto de pesquisa desenvolvido em um município da Região Metropolitana da Grande Vitória-ES, conduzido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPPEA/UFES/CNPq), em andamento desde o ano de 2023. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, conforme o parecer nº 6.594.815, e pela Secretaria de Educação do referido município.

Referencial teórico

As pesquisas (Medeiros, 2023; Buss, 2021; Oliveira; Mafezoni, 2024; Rocha, *et al.*, 2022; Tavares; Santos; Freitas; 2016; Kassar, 2014; Garcia, 2013) que sustentam a inclusão escolar de estudantes com deficiência ressaltam a importância de investir na formação de professores, estabelecendo uma relação crítica entre a prática e as teorias educacionais, o que abre novas oportunidades para organizar a escola de modo que o aprendizado seja acessível a todos os discentes.

Diante do foco deste estudo e para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos embasamento teórico e metodológico na matriz histórico-cultural. Assim, aproximamo-nos dos fundamentos de Vigotski (1997, 1998, 2007), enfatizando o conceito de mediação pedagógica, bem como incluímos obras de autores que abordam a Educação Especial e a inclusão escolar. Além disso, buscamos conexões com as investigações de Nóvoa (1995, 2002, 2022) e seu conceito de interação. Acreditamos que as reflexões desses autores se complementam e são valiosas para abordar a formação continuada dos professores.

Embora as investigações realizadas por Vigotski se concentrem em crianças, a abordagem histórico-cultural contribui significativamente para as discussões sobre a formação de educadores, uma vez que está alinhada com a transformação social e provoca reflexões sobre as atitudes necessárias no planejamento e na prática pedagógica.

A perspectiva histórico-cultural reconhece que o ser humano é capaz de transformar tanto a si mesmo quanto o ambiente a seu redor, criando condições favoráveis ao aprendizado e ao desenvolvimento. Nesse sentido, podemos afirmar que o aprendizado ocorre entre pares, por meio de um processo dialógico em que diversos conhecimentos e vivências se entrelaçam e geram novas bases conceituais e ações sociais. Conforme citado por Padilha (2015), “[...] viver a condição humana só pode acontecer com o outro humano, no plano das relações concretas de vida social” (Padilha, 2015, p. 519). Pesquisas e estudos realizados por Vigotski (1995) mostram que a aprendizagem da cultura acumulada é fundamental para o desenvolvimento humano.

De acordo com Vigotski (1991), o ser humano é essencialmente social, pois vem ao mundo inserido em um contexto rico em valores culturais. Com base nessa ideia, ele formulou uma teoria sobre como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem, que se dá sempre de maneira mediada. Na visão de mediação de Vigotski, as interações sociais entre as pessoas são construídas com base em seus interesses. Assim, ao se relacionar com o mundo, o autor acredita que a ação humana é facilitada por instrumentos e signos que desempenham papel crucial na apropriação de conceitos teóricos e no desenvolvimento do pensamento cognitivo. Além disso, Vigotski argumenta que a aprendizagem é fundamental para o crescimento interno do indivíduo, contribuindo, assim, para sua interação e convivência com os outros.

Nessa perspectiva, voltamos para o conceito de mediação. Entendemos que a mediação é um processo de interação que envolve ações dialógicas, ou seja, se refere à conexão entre indivíduos com o intuito de facilitar a aprendizagem. Freire (1996) colabora com esse argumento quando diz que professores e estudantes aprendem e ensinam em conjunto, cooperando mutuamente, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 12). Através da mediação, o professor atua como um elo entre o estudante e o conhecimento que ele precisa adquirir, sendo imprescindíveis a comunicação e o diálogo entre eles.

Sob essa ótica, o papel do professor, como mediador do processo de ensino, é estimular o desenvolvimento da aprendizagem, tanto dos estudantes quanto de seus colegas, por meio do compartilhamento de experiências pedagógicas. Nesse contexto, é fundamental que o ensino seja significativo e que promova aprendizado capaz de transformar modos de pensar e agir.

De acordo com Vigotski (1997), o professor não deve se limitar ao que o aluno já aprendeu. Para o autor, é fundamental que os educadores criem oportunidades para atividades desafiadoras que, com a mediação de um adulto ou em colaboração com um colega mais experiente, permitirão aos estudantes adquirirem novos conhecimentos.

Acreditamos que o processo formativo dos profissionais da educação pode contribuir para a construção das práticas pedagógicas que fortaleçam a inclusão do estudante com deficiência em sala de aula comum. Nóvoa (2002) afirma que, nos momentos formativos, o professor é objeto e sujeito dos processos de formação. Aos professores, ainda segundo o autor, “é no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários para a profissionalização docente” (Nóvoa, 2002, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem profissional do professor é uma ação constante e contínua que não se finda na formação inicial, tornando-se necessária para atuação e desenvolvimento do seu trabalho docente. Baseamo-nos na afirmação de Nóvoa (2002):

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. Por isso, é importante ultrapassar a “lógica dos catálogos” (ofertas diversificadas de cursos e ações de formação a frequentar pelos professores) e construir dispositivos de parceria entre todos os actores implicados no processo de formação contínua (Nóvoa, 2002, p. 38).

Nóvoa (2022) defende que, para formar professores competentes, é crucial reconhecer e valorizar o conhecimento que se desenvolve a partir da prática diária dos educadores. O autor critica as abordagens que veem o professor apenas como executor de teorias externas, desconsiderando sua contribuição na criação de conhecimento pedagógico.

Método

Trata-se de uma investigação macro realizada pelo Gepipea/Ufes/CNPq, cujo foco é aprofundar o conhecimento sobre a formação continuada de

professores na perspectiva da educação inclusiva. O objetivo é também analisar as práticas pedagógicas realizadas com estudantes com Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista em um município da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES. Diante disso, discutiremos os desafios e as perspectivas relacionadas à formação de professores nesse âmbito, com enfoque na inclusão escolar do público mencionado.

O método de investigação utilizado nesta pesquisa é de natureza qualitativa e de caráter exploratório. Conforme aponta Flick (2013), as pesquisas qualitativas são necessárias quando não há padronização dos fenômenos estudados, bem como devolutivas aos questionamentos realizados durante o processo de coleta de dados, o que é o caso deste estudo, haja vista que objetivamos investigar os desafios e perspectivas dos gestores para a formação de professores de Educação Especial. Considerando o cenário específico, a pesquisa exploratória nos auxilia a ter “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2009, p. 41).

Diante disso, como técnica de coleta de dados, utilizamos o formato de uma entrevista semiestruturada realizada de forma coletiva com os oito profissionais que compõem a equipe de gestão do Núcleo de Educação Especial do município, os quais responderam 18 perguntas de forma voluntária. Destaca-se o uso da entrevista como uma técnica de coleta de dados essencial, uma vez que “as perguntas devem coletar, direta ou indiretamente, as razões de um comportamento ou atitude específica de um entrevistado, mostrando seu nível de informação no que se refere à questão sendo examinada” (Flick, 2013, p. 110). Ressalta-se que, para este artigo, foram analisadas todas as respostas coletadas com a equipe gestora, visando compreender, de forma ampla, o contexto e o cenário vivenciados pela gestão, de maneira que fizemos um recorte de algumas questões problematizadas para esse momento.

Desse modo, utilizar a entrevista semiestruturada como técnica proporcionou uma aproximação ampla com o objeto e sujeitos da pesquisa, permitindo que fosse possível entrelaçar os estudos teóricos com o cotidiano investigado. Flick (2013) ressalta que, na pesquisa qualitativa, é esperada espontaneidade nas respostas dos entrevistados, de modo que as narrativas revelem os elementos e fenômenos estruturados no meio estudado. Diante disso, para compreender os desafios enfrentados pela gestão, considerando suas experiências e pontos de vista, foi necessário estabelecer procedimentos científicos sistematizados e, simultaneamente, com dinamicidade, haja vista

que os caminhos percorridos, durante uma pesquisa qualitativa, raramente são lineares, sendo necessária flexibilidade para mudanças (Sánchez, 2013).

De maneira geral, as perguntas realizadas à equipe do Núcleo foram direcionadas para compreender fatores como: planejamento, execução e avaliação das formações continuadas ofertadas aos professores de Educação Especial; as necessidades de formação existentes no município; o embasamento teórico utilizado para consolidar as práticas inclusivas no município; os principais desafios apresentados na oferta de formação continuada; como é feita a escolha dos temas para as formações sobre a DI e TEA; se as formações continuadas provocaram mudanças na atuação dos professores a partir dos conhecimentos construídos nesses momentos, etc. Essas e outras questões foram levantadas durante o diálogo realizado com os profissionais do setor, o que nos proporcionou um vasto panorama sobre a realidade do processo formativo do município.

Tendo por meta a produção de conhecimentos a partir da problemática desta pesquisa, para a organização dos dados, adotamos os seguintes procedimentos: a) transcrição das entrevistas; b) compilação dos dados, c) leitura fluente de todo o material; d) leitura seletiva para separação das informações mais pertinentes à investigação. Portanto, a construção dos caminhos metodológicos foi fundamental para a análise organizada dos dados; assim, foi possível identificar e refletir sobre as questões que permeiam o trabalho da gestão de Educação Especial.

Resultados e discussões

Os gestores da Educação Especial enfrentam desafios ao oferecer formação continuada aos professores especialistas atuantes nessa modalidade de ensino. Ao realizarmos a conversa com os dados da entrevista, surgiram três categorias para reflexão, levando-se em consideração a necessidade de responder ao objetivo da pesquisa: a) formação inicial e continuada de professores; b) planejamento das formações; c) o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais. Barbier (2004) nos alerta que, “[...] na organização dos dados para sua devida análise, cabe ao pesquisador manter atenção para a necessidade de convidar o leitor a adentrar na pesquisa e se sentir nela inserido” (Barbier, 2004, p. 139-140).

Os resultados apontam que existem desafios a serem superados na formação continuada para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, conforme veremos no decorrer da análise dos dados.

No que se refere à formação inicial e continuada de professores, a literatura aponta a necessidade de modificação na formação inicial dos docentes, assim como a carência de conhecimentos essenciais para uma prática educacional que promova a inclusão de estudantes com deficiência nas salas de aula (Cabo Verde, 2019; Freitas, 2018; Rocha, 2022). Concordamos com a constatação dos autores, que destacam a vulnerabilidade das políticas inclusivas vigentes e a fragilidade na formação continuada para os professores.

Ao analisarmos as narrativas dos participantes da pesquisa, os profissionais que atuam no Núcleo de Educação Especial, constatamos que suas percepções sobre a formação inicial dos professores que atuam na Educação Especial vão ao encontro da ideia de um processo formativo precarizado. A gestão aponta que:

O problema da formação inicial realmente existe, porque a formação inicial é uma formação precária, e, na maioria das vezes, a pessoa faz um curso *online* (Entrevistada, Gestora A).

Então, um grande problema, a formação inicial. Formação continuada tem problema? Tem problema. Mas, se você não tem uma boa formação inicial, você não tem uma base (Entrevistada, Gestora B).

Sobre isso, a gestora acrescenta sua preocupação quanto às propostas de formação continuada, considerando a fragilidade na formação inicial:

Formação complementar, entendeu? Formação que você vai renovando, vai acrescentando. Como você vai acrescentar naquilo que não tem base de formação nenhuma? (Entrevistada, Gestora B).

Segundo Vigotski (1997), o aprendizado é mediado por um processo no qual o indivíduo, com apoio de outras pessoas ou de recursos culturais, é capaz de avançar além do seu nível de desenvolvimento atual. A fala da Gestora B sugere a importância de uma base inicial sólida para que a formação complementar seja significativa, a fim de que os professores possam mediar conhecimentos efetivos para os estudantes.

Essas demandas e questionamentos chegam aos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação, de acordo com as narrativas dos docentes, que destacam que sua formação inicial deixou lacunas no seu processo formativo no que diz respeito à apropriação de fundamentos, como o estudo de metodologias pedagógicas e de teorias de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, destacam a importância das propostas de formação continuada.

Diante das formações ofertadas pelo município pesquisado aos profissionais que atendem à modalidade da Educação Especial, os gestores apresentam que existem modificações e avanços nas práticas dos professores que participam dos momentos formativos em prol de uma educação inclusiva.

Além disso, também desse movimento nosso de formação do ano passado, a gente vê um crescimento também no registro; a forma de registrar sobre estudantes, o olhar que eles estão tendo, dá para perceber uma modificação, sim, nesse sentido (Entrevistada, Gestora C).

Quando saíram das formações no ano passado, eles saíram elogiando muito a participação (Entrevistada, Gestora D).

Então, foi interessante, porque os professores conseguiram entender o trabalho da Educação Especial (Entrevistada, Gestora A).

Nóvoa (2022) destaca a importância da formação continuada dos docentes, reforçando que um dos desafios centrais da educação é preparar adequadamente os educadores para lidarem com a diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais.

A análise da fala, à luz dos estudos de Nóvoa (2022), pode contribuir para uma reflexão mais profunda sobre os avanços e desafios no campo da educação inclusiva. Ele coloca em evidência a necessidade de uma abordagem sistêmica na qual a formação de professores, o apoio institucional e a elaboração de políticas coerentes e sustentáveis são fundamentais para garantir que iniciativas como as salas de recursos alcancem seu pleno potencial e tragam benefícios reais a todos os alunos. No que concerne ao planejamento das formações, destacamos um dos desafios na continuidade da fala da Gestora D.

Um dos grandes desafios é o planejamento. Talvez, por isso é que as professoras falam dessa maior dificuldade no Fundamental 2. Mas uma coisa que nós sempre

falamos nas nossas formações, e eu também reforço muito em toda a fala dela com os professores, é a necessidade de atualização do nosso SGE. Porque, com esse SGE atualizado, o professor que está no contraturno, ele consegue conhecer esses estudantes, o que ele está aprendendo naquele momento, quais são as maiores dificuldades, além desse vínculo, essa relação com o pedagogo que faz essa ponte. Temos essas orientações para o planejamento, mas a formação específica para esse professor regente do Fundamental 2, no ano que passou, nós não conseguimos realizar, pois somente não foi permitido a partir da formação maior de todos os professores. E aqui a gente fica somente com a formação dos professores de Educação Especial, mas aí nós temos formação para os diretores, que seria também profissional para fomentar, articular esse conhecimento, e o pedagogo. O pedagogo sempre é convidado a participar das formações (Entrevistada, Gestora D).

Segundo Vigotski (1997), a mediação adequada impulsiona o desenvolvimento de novas aprendizagens, e, nesse sentido, reforçamos que a formação dos professores é um instrumento fundamental para que eles possam mediar adequadamente o aprendizado dos alunos. Gatti (2010) destaca a necessidade de se revolucionarem os currículos e as estruturas das instituições que formam professores, haja vista que é nítida a fragmentação no processo formativo. No relato, o professor que atua no contraturno e o pedagogo desempenham papéis mediadores essenciais, pois ajudam a identificar as dificuldades dos alunos e colaboram na construção de vínculos e na orientação pedagógica em prol de potencializar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Cientes dessa situação, o desafio para a equipe está em elaborar propostas formativas que contemplem princípios básicos, que deveriam ter sido abordados na graduação, e elementos que foquem na atualização e aperfeiçoamento desses professores. Rocha *et al.* (2022) afirmam que “[...] a formação inicial do professor, sem disciplinas que contemplem os aspectos da diversidade e inclusão, é uma formação precarizada” (Rocha *et al.*, 2022, p. 204).

Uma das gestoras mencionou como foi realizada a organização da formação continuada para o ano de 2023, destacando a importância do planejamento interno realizado pela equipe da Educação Especial, como observamos no excerto abaixo:

Como ocorre esse planejamento, mesmo com todos os nossos movimentos, com nossas demandas aqui no setor, quinzenalmente, a gente tem que sentar, se organizar, não só sobre as formações, e sim sobre todas as ações que competem a nós. Botar a cabeça no lugar e falar que a gente tem que focar (Entrevistada, Gestora A).

Ao descreverem as ações do planejamento para formação continuada a ser desenvolvida com os docentes, afirmam que viabilizam o atendimento daqueles que são recentemente graduados e que não possuem a experiência na atuação na modalidade de Educação Especial:

A gente dividiu por eixo no ano passado, então a gente tinha o primeiro momento política de Educação Especial, caracterização, legislação, um eixo sobre política, um eixo sobre teoria e prática, um eixo, assim, custou muito caro, porque a gente foi muito criticada, porque não pode dar teoria mais para os professores, não pode ensinar. A gente não se permitiu ensinar a prática. Para entender a questão, por que a coisa está assim hoje, para que isso? Então, é um eixo sobre teoria e prática e um eixo sobre metodologia mesmo de ensino e organização de ensino, didática de ensino. No ano passado, a gente seguiu esse esquema, e a gente foi muito feliz, as pessoas gostaram muito, as professoras entenderam muito bem, elas tiveram uma aceitação muito boa com o projeto que a gente desenvolveu (Entrevistada, Gestora C).

A fala evidencia os desafios enfrentados pelos gestores no planejamento da formação continuada em Educação Especial, especialmente devido às lacunas na formação inicial. Nóvoa (2022) destaca que a formação docente deve ser contínua e integrada ao cotidiano escolar, com ênfase no trabalho colaborativo e na reflexão sobre a prática. O relato dos gestores sobre a necessidade de reorganizar constantemente o planejamento reforça essa perspectiva, pois demonstra que o professor é sujeito ativo de seu processo formativo, o qual deve ser permanentemente revisitado para garantir sua efetividade.

Nós sabendo que a sala de recursos, não só na política nacional, aqui também no nosso município, é um avanço, é um ganho do nosso município, e a proposta é ter sala de recursos em todas as escolas, ainda não conseguimos; ainda são muitos desafios (Entrevistada, Gestora D).

A fala evidencia que, apesar do avanço da política de inclusão por meio das salas de recursos, ainda há muitos desafios para implementar essa estrutura em todas as escolas. A seguir, dialogamos sobre o atendimento educacional especializado nesses espaços nas escolas regulares.

Até o ano de 2008, muitos estudantes estavam excluídos da frequência às aulas nas escolas comuns, pois era permitido que frequentassem somente as instituições especializadas, como destaca Jannuzzi (2012) ao apresentar a discussão sobre a história da educação destinada às pessoas com deficiência marcada por um longo processo de segregação. Nesse contexto, conforme os avanços nas políticas e legislações de inclusão, temos o marco do estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que visou:

[...] 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; [...] (Brasil, 2008a, p. 14).

Diversos estudos indicam que, apesar de a inclusão ser enfatizada na legislação federal, o atendimento educacional para estudantes com deficiência “[...] tem sido submetido a processos de escolarização que os distanciam do currículo escolar, mesmo quando, em muitos casos, há suporte pedagógico disponível” (Caiado; Baptista; Jesus, 2017, p. 144).

Com o intuito de fundamentar a PNEEPEI de 2008, o Decreto nº 6.571/2008 e, posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 estabeleceram diretrizes para o atendimento educacional especializado destinado ao público da Educação Especial, destacando que essa ação não deve ser vista como uma substituição à escolarização no ensino comum. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Brasil, 2008a) esclarece a função desse serviço:

O atendimento educacional especializado visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras, possibilitando a plena participação dos alunos, levando em consideração

suas necessidades específicas. As atividades proporcionadas nesse atendimento diferem das realizadas na sala de aula regular, não substituindo a escolarização, mas complementando e/ou suplementando a formação dos alunos, com o objetivo de promover sua autonomia e independência tanto na escola quanto fora dela (Brasil, 2008a, p. 16).

Tendo ciência do direito e da importância do atendimento ofertado no contraturno de forma complementar e/ou suplementar, ajustamos nossas lentes para o cenário do município estudado quando uma gestora explica como funciona o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando, além da organização dos professores de Educação Especial para a realização, o quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais, apontando que os atendimentos são realizados de:

[...] forma individual. O professor faz essa avaliação em grupo, duplas, trios, dependendo do tamanho da sala de recursos, podem ser até 4 alunos... Essa é a orientação para atender à demanda, que hoje nós temos 80 salas de recursos, não temos em todas as escolas, por isso que as escolas pedem aqueles alunos mais próximos da região; por isso, a necessidade desse agrupamento também. E como o atendimento é pedagógico, a gente entende também que, a partir desse grupo, a aprendizagem, o desenvolvimento, ele está acontecendo (Entrevistada, Gestora E).

A Gestora E destaca também que o município possui 114 escolas (dado do mês de setembro de 2024, que considera as instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental); 34 unidades escolares não possuem salas de recursos para a oferta do AEE. Isso resulta em concentração de uma demanda maior do que a prevista em determinadas escolas, fato que se agrava quando o atendimento é realizado no contraturno, em outra unidade de ensino com a qual o estudante não possui vínculo de matrícula.

Nesse cenário, a pouca comunicação e o diálogo entre os professores dos diferentes turnos se torna um obstáculo significativo, que dificulta a construção de um plano pedagógico integrado que atenda às necessidades específicas do aluno. A fragmentação do atendimento resulta em desconexão entre as abordagens pedagógicas adotadas, prejudicando não apenas o desenvolvimento educacional

do aluno, mas também a sua inclusão e aprendizagem, considerando que o AEE tem caráter complementar ao currículo escolar.

Considerações finais

A partir das narrativas dos gestores da Secretaria Municipal de Educação de um município da região metropolitana de Vitória/ES, constatamos que o movimento de inclusão escolar gera preocupações e questionamentos entre os gestores e professores que atuam na rede municipal de ensino. Segundo eles, os docentes buscam entender o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial que são matriculados nas escolas municipais e frequentam suas salas de aula e sala de recursos multifuncionais. Assim, ao considerar essas narrativas, entendemos que muitos professores destacam lacunas em sua formação inicial, especialmente em relação às discussões e práticas sobre a inclusão dos alunos com deficiência. Frequentemente, a escolarização de estudantes com deficiência intelectual e com transtorno do espectro autista é mencionada nas falas dos docentes.

A análise das iniciativas e políticas educacionais, assim como os relatos dos gestores da Secretaria Municipal de Educação, indica que, embora tenham sido registrados avanços significativos em termos de legislação e desenvolvimento teórico sobre a educação inclusiva, há ainda uma distância considerável entre a teoria e a prática. As lacunas na formação inicial dos docentes, com destaque para a falta de leituras teóricas básicas e preparação satisfatória em nível de graduação para lidar com a diversidade das necessidades educacionais, emergem como um ponto crítico a ser cuidado pelos sistemas de ensino.

A formação continuada deve ser encarada não apenas como uma exigência administrativa, mas como um elemento essencial para a prática pedagógica eficaz e inclusiva, promovendo ambiente de acolhimento e respeito à diversidade. É imperativo que as secretarias de educação promovam ações que viabilizem formação profissional de forma contínua, proporcionando espaços de reflexão, troca de experiências e planejamento colaborativo. Entretanto, para que isso seja possível, faz-se necessário o processo de implantação de um currículo nos cursos superiores de licenciaturas e pedagogia e nas pós-graduações (*lato sensu* e *stricto sensu*) que dialogue com a realidade das escolas, fornecendo, na formação inicial, base teórica e diversidade metodológica voltadas às práticas pedagógicas

diversificadas e inclusivas, para que, assim, a formação continuada possa atuar de forma complementar com os conhecimentos já adquiridos do professor.

Diante disso, para que a gestão tenha a possibilidade de articular e implementar projetos formativos que propiciem práticas inclusivas que estimulem o desenvolvimento intelectual dos professores e que exerçam práticas que garantam a participação da comunidade escolar, é necessário que a equipe gestora seja composta por um quantitativo de profissionais adequado para não haver sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, desamparo aos docentes.

Investir na formação de professores é extremamente necessário para que eles possam ampliar seus conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e aprimorar suas práticas docentes. Assim, o trabalho coletivo entre educadores, gestores e a comunidade escolar, alicerçado em princípios inclusivos, pode efetivamente contribuir para a transformação do contexto educacional, possibilitando que os estudantes com DI e TEA se desenvolvam plenamente em um ambiente que valoriza a diversidade e promove a aprendizagem para todos. As reflexões aqui apresentadas servem como um ponto de partida para futuras investigações e ações que busquem fortalecer a formação docente e, conseqüentemente, a inclusão de estudantes matriculados na rede de ensino do município pesquisado e nas demais instituições de ensino brasileiras.

Referências

BALDINI, Marcia Aparecida. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia – 2006**: contribuições para a formação acadêmica e a prática docente. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

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.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação **Parecer CNE/CP 9/2001**. 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, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159_261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **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/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 5 out. 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. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 7 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, 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, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-rescne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 5 out. 2024.

BUSS, Joziane Jaske. **A formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores na perspectiva da inclusão escolar**. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

CABO VERDE, Evandro Jorge Souza Ribeiro. **Atitudes de professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência**. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; BAPTISTA, Carlos Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Juliana Santiago de. **Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de Geografia para alunos com síndrome de Down**: um estudo de caso. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/#articleSection2>. Acesso em: 7 out. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 7 out. 2024.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; VICTOR, Sonia Lopes (orgs.). **Inclusão**: Práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, [S. l.], v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP-9Fq9bWBcXszfWsWJC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

MEDEIROS, Ricardo Tavares de. **Práticas Pedagógicas e Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2023. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da Educação Especial. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 7 out. 2024.

- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação.* 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 7 out. 2024.
- OLIVEIRA, Ana Lucia Sodré de. **A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental.** 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de; MAFEZONI, Andressa Caetano. **Formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental.** 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-5456-077-1>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-5456-077-1>. Acesso em: 12 ago. 2024;
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, edição especial, p. 313-332, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 5 out. 2024
- PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBR-R76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 5 out. 2024.
- ROCHA, Leonor Paniagoet *al.* A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359157057_A_formacao_de_professores_para_a_inclusao_escolar_dos_alunos_com_deficiencia. Acesso em: 30 out. 2024.
- SÁNCHEZ, Gamboa Silvio. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.
- TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, p. 527-542, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZ-Bw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 set. 2024.
- VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectología.** Obras escogidas V. Madri: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.**
Madri: Visor; MEC, 1995.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 15

Literatura, ludicidade e Atendimento Educacional Especializado: uma abordagem pedagógica na Educação Infantil

Ana Lúcia Sodré de Oliveira¹

Guida Mesquita²

DOI: 10.52695/978-65-5456-115-0.15

Introdução

Antes da criação de instituições educativas com esse propósito (Bujes, 2001), historicamente, a responsabilidade de educar e preparar as crianças para as exigências da vida adulta recaía exclusivamente sobre as famílias ou grupos sociais.

-
- 1 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGPE/UFES). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora especializada na rede municipal de ensino de Vitória/ ES. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEMPEA/UFES). Email: alsodre75@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0061058263223736>.
 - 2 Mestre em Educação na UFES/PPGE/CE na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Pós-graduação em Gestão Escolar em Faculdades Integradas Pitágoras - MG. Pós-graduação O Planejamento Participativo Na Escola Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO – RJ. Graduação em Pedagogia na UFES, 1985/1989. Pedagoga especializada na rede municipal de ensino de Vitória/ES. Email: guidamesquita@hotmail.com. Currículos Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1146755438709480>.

A Educação Infantil, nos tempos atuais, é reconhecida como a primeira fase da Educação Básica, conforme estabelecido pela Lei nº 12.796, de 2013, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). O artigo 29 da referida lei destaca que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança com até cinco anos de idade, em aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando o trabalho realizado pela família e pela comunidade. O artigo 30 especifica que a Educação Infantil deve ser disponibilizada em creches ou instituições equivalentes para crianças de até três anos e em pré-escolas para aquelas com idades entre quatro e cinco anos (Brasil, 2013, p. 10).

Os objetivos da Educação Infantil estão ligados a dois processos principais: educar e cuidar. Ambos são igualmente importantes, pois as crianças têm diferentes necessidades. Assim, é essencial oferecer uma variedade de experiências, respeitando os princípios pedagógicos adequados para essa faixa etária, a fim de evitar o desinteresse e a frustração das crianças (Paniagua; Palacios, 2007).

Ademais, durante a Educação Infantil, é crucial criar condições para que a criança possa explorar ao máximo suas potencialidades, especialmente quando possui alguma deficiência (Paniagua; Palacios, 2007). De acordo com a atualização da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), configuram-se como público da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação (Brasil, 2013).

A criança com deficiência tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ambiente escolar. Muitas, considerando suas especificidades, podem demandar suporte especializado. Esse apoio é fundamental, a fim de garantir que a criança tenha acesso a oportunidades equitativas de desenvolvimento e aprendizado.

Uma proposta educacional inclusiva deve ser estruturada para atender às necessidades únicas da criança, promovendo adequações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas e o uso de recursos assistivos. Além disso, é crucial que os educadores estejam preparados e capacitados para lidar com a diversidade, cultivando um ambiente que valorize as diferenças e estimule a interação social.

A inclusão não se limita apenas a incluir a criança com deficiência na sala de aula. Ela envolve a construção de uma cultura escolar que enaltece a

diversidade e promove a empatia, o respeito e a solidariedade entre todas as crianças. Para isso, o trabalho desenvolvido de forma colaborativa entre os professores de sala comum e professores de Educação Especial é essencial, além do envolvimento ativo da família, que deve ser vista como uma potência na busca pelo melhor desenvolvimento da criança.

Ao se considerar o proposto, cria-se um ambiente propício para que todas as crianças possam aprender e desenvolver suas potencialidades de maneira plena e inclusiva. Sousa (2008) destaca que é fundamental que haja relação de parceria entre a escola e a família, especialmente envolvendo os professores, tanto os da sala comum quanto aqueles da Educação Especial. Essas parcerias, que incluem todos os envolvidos, proporcionarão diversos benefícios para a criança com deficiência (Rodrigues, 2014).

Nessa via, iremos apresentar, neste artigo, o projeto *Pé de Livro*, desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em Vitória (ES), que visa promover momentos lúdicos com a literatura para grupos escolares de 1 a 6, com idades de 6 meses a 5 anos, considerando que a infância é um período fundamental para o desenvolvimento integral da criança, quando a ludicidade e a literatura desempenham papéis cruciais na formação da identidade e na construção do conhecimento.

A proposta pedagógica realizada no CMEI denominada *Pé de Livro* envolve não apenas as crianças, mas também profissionais da educação e famílias, criando uma rede de interação que fortalece a aprendizagem e ressignifica o papel docente. As atividades desenvolvidas ocorrem duas vezes por ano no CMEI, desde 2015, e consistem na distribuição de livros pendurados nas árvores espalhadas pelo pátio da instituição.

O CMEI conta com uma ampla área externa arborizada, parquinho com brinquedos variados e 9 salas de aula em cada turno, atendendo crianças dos grupos 1 ao 6. As instalações incluem uma sala de arte, um parque de aventuras, uma sala de informática, um quintal das infâncias e uma brinquedoteca. Além disso, há um espaço dedicado ao Atendimento Educacional Especializado, onde podem ser criadas brincadeiras divertidas que promovem o desenvolvimento integral das crianças com deficiência. Dessa forma, crianças de 6 meses a 5 anos, com ou sem deficiência, atendidas no CMEI têm a oportunidade de vivenciar experiências diferenciadas e significativas.

Atualmente, o CMEI possui matrículas de 308 crianças, distribuídas pelos grupos de 1 a 6; entre elas, 38 crianças configuram o público da Educação Especial: Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Síndrome Arnold e Epilepsia, Deficiência Sensorial (surdez e baixa visão), Deficiência Múltipla (Deficiência Física – tetraplegia).

No CMEI, o trabalho desenvolvido entre os professores da sala comum e da Educação Especial acontece de forma colaborativa. Destacamos a importância do Atendimento Educacional Especializado quanto ao reconhecimento e à valorização da diversidade de cada criança. Nesse CMEI, a literatura e a ludicidade são utilizadas como ferramentas de aprendizado, e isso se traduz na criação de um ambiente acolhedor no qual todas as formas de expressão são respeitadas e incentivadas. Ao pensarmos no projeto *Pé de Livro*, trazemos à reflexão a importância que a literatura desempenha no desenvolvimento educacional e emocional das crianças.

Citamos aqui algumas razões que destacam o incentivo à literatura nesse contexto: estímulo à imaginação e à criatividade, considerando que a literatura infantil apresenta histórias, personagens e cenários que estimulam a imaginação das crianças, permitindo que elas explorem um mundo de possibilidades e desenvolvam sua criatividade; desenvolvimento da linguagem, visto que, através da exposição à literatura, as crianças têm a oportunidade de ampliar seu vocabulário, compreender a estrutura da linguagem escrita e oral, além de desenvolver habilidades de comunicação e expressão; formação de valores e identidade, pois as histórias presentes na literatura infantil frequentemente abordam temas como amizade, amor, solidariedade, respeito às diferenças, entre outros valores importantes para a formação moral e ética das crianças.

Há ainda: estímulo ao hábito da leitura (ao serem expostas a livros desde cedo, as crianças desenvolvem o gosto pela leitura, o que pode contribuir para que se tornem leitoras assíduas no futuro, ampliando seu repertório cultural e conhecimento); promoção do desenvolvimento cognitivo (através da literatura, as crianças são desafiadas a refletir, analisar e interpretar as histórias, estimulando o pensamento crítico, a capacidade de concentração e a compreensão do mundo ao seu redor); fortalecimento do vínculo afetivo (o momento da leitura compartilhada entre adultos e crianças na Educação Infantil fortalece o vínculo afetivo, pois promove momentos de interação e cumplicidade que contribuem para o desenvolvimento emocional das crianças).

Em resumo, a literatura desempenha um papel essencial na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando a imaginação, promovendo a aprendizagem, formando valores e fortalecendo os laços afetivos. É importante que as instituições de ensino e os educadores incentivem a presença da literatura no cotidiano das crianças, proporcionando um ambiente rico em experiências literárias que possam enriquecer sua formação.

Metodologia

Esta pesquisa foi fundamentada nas premissas da pesquisa qualitativa, uma abordagem que visa compreender os significados e experiências dos indivíduos em contextos específicos. A pesquisa qualitativa não se limita a coletar dados, mas busca interpretá-los para revelar nuances e complexidades nas interações e práticas sociais. Conforme descrito por Bogdan e Biklen (1994), essa metodologia se caracteriza pela coleta de informações em ambientes naturais nos quais o pesquisador busca entender o fenômeno estudado a partir da perspectiva dos participantes envolvidos.

Nesta investigação, optou-se por um estudo de caso que permite uma análise aprofundada de um fenômeno singular dentro de seu contexto real. O estudo de caso se concentra em um ambiente específico, possibilitando um mergulho nas dinâmicas sociais, educacionais e emocionais que envolvem a experiência de várias crianças com deficiência e seu entorno. Para isso, foram selecionadas, como participantes da pesquisa, a diretora do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), a pedagoga, a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de professoras de sala de aula comum, estagiárias e assistentes de Educação Infantil que desempenham papéis cruciais no apoio educacional. As famílias das crianças também foram incluídas, reconhecendo a importância do envolvimento familiar no processo de inclusão e na construção de um ambiente educacional acolhedor.

A coleta de dados foi realizada por meio de depoimentos e observações participantes, buscando registrar as vivências e percepções de cada um dos envolvidos. A troca de experiências, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas foram aspectos fundamentais desta investigação. Essa abordagem multifacetada permitiu uma compreensão mais rica e contextualizada da realidade educacional e nos levou à reflexão sobre como as interações entre os

diferentes agentes educacionais influenciam a inclusão e o aprendizado da criança com deficiência. Portanto, a pesquisa qualitativa e o estudo de caso se mostraram metodologias adequadas para explorar essa temática.

O objetivo deste artigo é examinar como a inclusão de obras literárias nas práticas pedagógicas da Educação Infantil impacta o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com deficiência, considerando ainda a importância do AEE nesse contexto. Em consonância com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa resulta em um caráter descritivo, podendo ser analisada através de palavras ou imagens. Os procedimentos dos investigadores qualitativos visam identificar as situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, reconhecendo que, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permite estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Toda pesquisa exige um planejamento cuidadoso que determina o que pesquisar, como coletar os dados e como analisá-los. Segundo Moreira e Calleffe (2008), os resultados da pesquisa contribuem para a reflexão, crítica e explicação do que permeia a educação, trazendo *insights* valiosos para melhorar as práticas pedagógicas. O pesquisador exerce a função de observador, influenciando e sendo influenciado durante a pesquisa, revelando as crenças compartilhadas, as vivências do grupo e o comportamento das pessoas.

Os estudos qualitativos, sob a perspectiva sócio-histórica, valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais, focando o particular como instância da totalidade social e buscando compreender os sujeitos envolvidos, assim como o contexto em que estão inseridos (Freitas, 2002). A intenção é analisar os comportamentos dos sujeitos da investigação — crianças, famílias e funcionários — e investigar como a literatura infantil influencia o processo de interação entre os participantes, além de entender os resultados dessa ação pedagógica.

Mais do que simplesmente analisar os resultados, busca-se compreender as dinâmicas reais das situações e os relatos daqueles que vivenciam esses momentos. O processo avaliativo é contínuo; ocorre durante o evento e estabelece a escuta de todos os participantes, o que permite que a equipe estruture mudanças e ofereça as condições necessárias para momentos agradáveis. Ao final de cada ano, ao avaliar as ações do Plano de Ação, registra-se e reorgani-

za-se o projeto *Pé de Livro*, atendendo às solicitações das famílias e da equipe, sempre com o intuito de aprimorar o processo educacional.

Referencial Teórico

A importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil sob a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky é um aspecto fundamental que necessita de atenção e pesquisa, conforme apontado por Glat (2007) e Pletsch (2009). O currículo, entendido como uma construção sociocultural, abrange as práticas e os conhecimentos adquiridos nas interações do cotidiano escolar e, por isso, é crucial que suas adaptações sejam investigadas para o ensino de crianças com deficiência.

Nos diálogos sobre essa temática, destaca-se a literatura infantil como uma ferramenta poderosa no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação, empatia e habilidades linguísticas das crianças. Souza (2016) ressalta que a leitura de histórias não apenas promove significados além das palavras, mas também é essencial para a formação da percepção de mundo e da identidade cultural dos pequenos leitores. Nesse contexto, a ludicidade, conforme Kishimoto (2018), torna-se um aspecto central na Educação Infantil ao permitir que as crianças aprendam de maneira dinâmica e prazerosa, favorecendo a socialização e o amadurecimento emocional.

As práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhecem a importância de atividades lúdicas e literárias na formação da criança e fundamentam as ações dos profissionais em documentos como as Diretrizes Curriculares Gerais e o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Dessa maneira, as propostas pedagógicas materializam-se nas experiências vivenciadas pelas crianças, reconhecendo-as como cidadãos e sujeitos históricos que interagem com a cultura.

O Referencial Curricular de Educação Infantil (1998) enfatiza o brincar como forma de expressão, interação e socialização, e Gadotti (1998) aponta que a leitura e escrita significativas podem promover a inclusão social. A estrutura do currículo na Educação Infantil, conforme a BNCC (2017), deve ser integrada e interdisciplinar, respeitando as especificidades individuais e promovendo práticas educacionais que considerem a diversidade.

Compreendemos que a educação deve favorecer a humanização do indivíduo e propiciar experiências de convivência social participativa e autocuidado (Vygotsky, 1998). Vygotsky nos ensina que o aprendizado cultural e social é fundamental, e isso deve ser promovido através da articulação das experiências das crianças com diversas culturas.

As contribuições de Vygotsky na área da educação de crianças com necessidades educacionais especiais causadas por deficiência propõem a concepção de que aprendizagem pode promover desenvolvimento. Entretanto, é preciso perceber e analisar de que maneira os impedimentos apresentados pelas particularidades de cada criança podem servir como mola propulsora para superar limitações e, com isso, não atrelar a deficiência a visões biologizadas, afirmando que não há aprendizagem por causa de algumas limitações, mas buscar meios que atendam às necessidades específicas e proporcionar o acesso aos diversos espaços e às diversas culturas como forma de garantir que as informações façam parte do cotidiano.

Depois dessa apropriação dos conhecimentos, há uma nova visão de mundo; abrem-se caminhos para novas descobertas a todas as crianças. Dessa forma, várias capacidades acadêmicas e sociais serão desenvolvidas, ou seja, as habilidades serão despertadas. Por isso, destacamos a importância das práticas pedagógicas que viabilizam as ações inclusivas. Vygotsky (1998) ainda nos diz que:

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato (Vygotsky, 1998, p. 38).

É de suma importância os relacionamentos na vida da criança com deficiência: o professor, os colegas de turma e a sociedade. A interação com outras pessoas é essencial para seu desenvolvimento e aprendizado, portanto é importante destacar essas relações no desenvolvimento integral. À medida que acontece a interação com outras pessoas, a criança coloca em movimento vários processos de desenvolvimento que, sozinha, não conseguiria realizar. E, depois de internalizados, esses novos desenvolvimentos passam a ser adquiridos a partir de seu desenvolvimento individual. Nesse processo, é possível verificar os resultados dessas vivências e experiências.

Trabalhar com um currículo inclusivo permite que as crianças compartilhem suas vivências e aprendizados por meio de práticas educativas intencionais, baseadas nas relações e interações. Projetos como *Pé de Livro* ilustram essa abordagem, já que promovem a leitura e a interação familiar, além de integrarem crianças com deficiência às atividades ao facilitarem um ambiente de inclusão e aprendizagem colaborativa.

A participação ativa das crianças, incluindo aquelas com deficiência, em momentos de contação de histórias não apenas promove o desenvolvimento da linguagem oral e da diversidade cultural, mas também fortalece as relações afetivas entre famílias e educadores. Esse engajamento é vital para a construção de um ambiente de acolhimento e para o fortalecimento de laços sociais. A professora de Educação Especial do CMEI relata:

O projeto *Pé de Livro* contribui com a interação familiar, o desenvolvimento da linguagem, a ampliação de vocabulário, a criatividade e a descoberta do mundo imaginário. Acompanhei cada criança durante o evento e pude analisar o quanto ficaram motivados com a presença da sua família contando histórias, sentados no tapete.

Importante ressaltar o testemunho da mãe de uma criança com deficiência matriculada no CMEI, ao elogiar o impacto do projeto *Pé de Livro* no incentivo à leitura e à interação cultural. Essa experiência reflete a proposta pedagógica baseada na perspectiva histórico-cultural, que valoriza as interações e vivências na criação de um ambiente educativo diversificado:

Eu gosto muito desse momento, acho muito lindo, é uma forma de incentivo às crianças a lerem, o contato com a diversidade dos livros, o incentivo à leitura e à cultura, é um projeto muito bom que minha filha fica encantada (Mãe de uma criança com deficiência, Grupo 5).

A contação de histórias promove diálogo, reflexão e imaginação e tem papel essencial na formação intelectual das crianças, conforme Vygotsky (1998). Esse processo permite não apenas a construção de conceitos, mas também a autonomia para lidar com situações desafiadoras no convívio social.

No desenvolvimento infantil, segundo Vygotsky, a função organizadora da linguagem surge na relação entre a fala e a ação quando as duas se entrecruzam. “[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento

intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (Vygotsky, 1998, p. 33). Daí a necessidade do trabalho com a contação de histórias, que promove o diálogo, o pensar, o ouvir, a imaginação e a formação de conceitos. Vygotsky (1998) ainda nos diz:

Uma vez que as crianças aprendem a usar, efetivamente, a função planejadora de sua linguagem, o seu campo psicológico muda radicalmente. Uma visão do futuro é, agora, parte integrante de suas abordagens ao ambiente imediato (Vygotsky, 1998, p. 38).

Os conhecimentos ensinados por meio dos livros são possibilidades de aprendizagem para conviver com o mundo, lidar com as emoções, pensar na resolução de problemas e controlar seu comportamento. É uma maneira de ensinar à criança sobre as diversas situações conflituosas existentes no mundo e adquirir autonomia para resolver algumas adversidades encontradas no seu convívio social.

Sobre o projeto *Pé de Livro*

Em 2015, as pedagogas do CMEI iniciaram um projeto chamado *Pé de Livro*, cujo objetivo era promover uma ação pedagógica que envolvesse todas as turmas da escola, integrando o lúdico à literatura infantil. Esse projeto tornou-se uma extensão do Projeto Institucional que busca dialogar e conhecer diversos autores.

O CMEI, onde existem várias árvores, principalmente mangueiras, foi escolhido como o local para realizar o projeto, visto que permitia que cestinhas com livros infantis fossem penduradas nas árvores.

O *Pé de Livro* foi desenvolvido para envolver as crianças no mundo da imaginação e da criatividade e a ação foi realizada nos turnos matutino e vespertino. No começo, o projeto incluía atividades como teatro, música e uma cuidadosa preparação do espaço do pátio, que se tornou um ambiente acolhedor, equipado com esteiras, tapetes, almofadas, cestinhas de livros penduradas nas árvores e decorado com tecidos coloridos.

Com o passar dos anos, o evento passou por adaptações baseadas na avaliação da equipe do CMEI. A partir de 2019, o espaço foi reorganizado para que as famílias pudessem se sentar ou se deitar com as crianças durante as atividades, promovendo momentos de prazer pela leitura. Em 2024, todo o espaço escolar foi ornamentado com enfeites decorativos, trabalhos das crianças, painéis, personagens de histórias infantis, além de um livro gigante com fotos relacionadas ao evento.

A estrutura dos espaços foi readequada para garantir a inclusão de todas as crianças no projeto, proporcionando leituras de diversas obras de diferentes autores. Reconhecemos a importância da leitura na vida das pessoas e a necessidade de incentivar o contato com a literatura de forma lúdica e prazerosa. No CMEI, a prática de leitura é sustentada por um acesso amplo e irrestrito, garantindo que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, possam desfrutar desse universo literário.

Análise e discussões

Segundo observamos, o projeto *Pé de Livro*, desenvolvido no CMEI, oferece uma significativa articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com deficiências, promovendo uma inclusão efetiva e um ambiente de aprendizagem enriquecedor. No CMEI, a prática pedagógica é permeada por atividades lúdicas que contemplam leitura, escrita, projetos, eventos, jogos e brincadeiras, assegurando que as diferentes linguagens interajam de maneira harmoniosa. Isso cria um espaço que estimula a imaginação, a interação entre turmas e o envolvimento de parceiros culturais, proporcionando vivências ricas que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente das que apresentam deficiências.

As crianças da Educação Infantil possuem uma imaginação fértil e as histórias infantis transformam esses momentos em verdadeiras viagens pelos seus pensamentos. O projeto *Pé de Livro* se destaca na promoção de contação de histórias, rodas de leitura e atividades lúdicas com livros, favorecendo a construção coletiva de saberes e um espaço de diálogo e escuta entre educadores, crianças e famílias. Assim, as crianças se mostram cada vez mais motivadas e envolvidas nas atividades literárias, reforçando a relevância do lúdico no processo de aprendizagem.

O projeto *Pé de Livro* tem sido um momento de muita emoção e alegria. Além de incentivar o gosto e o hábito pela leitura desde a primeira infância, sentimos bem-estar na interação com as pessoas. Estamos muito felizes com esse evento (Pedagoga do CMEI).

Particularmente, o projeto se preocupa em garantir que os estudantes com deficiência participem de forma efetiva, com igualdade e inclusão nas diversas atividades propostas. A acessibilidade é sempre considerada durante a realização dos eventos, garantindo que todos participem, independentemente de suas limitações, podendo usufruir dos mesmos conteúdos e experiências. Um exemplo observado foi a interação de uma criança que utiliza cadeira de rodas com seus colegas de turma, que contaram histórias para ela, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo.

As ações são cuidadosamente planejadas para que todas as crianças, com ou sem deficiência, possam participar das atividades. Tudo tem que estar acessível a toda comunidade escolar (Pedagoga do CMEI).

Os avanços observados nas crianças, tanto na leitura e escrita quanto na coordenação motora e nas interações sociais, são fruto da implementação de uma educação inclusiva que respeita as particularidades de cada criança. O CMEI busca proporcionar um espaço onde as limitações sejam superadas e as habilidades de cada criança sejam descobertas e potencializadas, assegurando que todas tenham as mesmas oportunidades de explorar e participar das atividades, eventos culturais e brincadeiras.

O *Pé de Livro* tem como propósito integrar as famílias, visando à inclusão social junto à equipe do CMEI em um ambiente cercado de natureza; proporcionando leitura prazerosa em um ambiente acolhedor debaixo de nossas mangueiras. Desde 2015, plantamos essa semente como uma importante ação cultural e, a cada edição, aprimoramos junto ao coletivo a inovação desse evento. Os frutos já florescem, e nós já sentimos o sabor (Diretora do CMEI).

Percebemos que a abordagem do projeto *Pé de Livro* é fundamentada na compreensão de que a deficiência deve ser uma lente através da qual se organiza a inclusão nos espaços educativos. As diferentes formas de aprender

exigem métodos de ensino diversificados, e o planejamento das atividades educativas deve ser adaptado às necessidades de cada criança. A observação do desenvolvimento e das aprendizagens, como sugerido por Gontijo (2008), é essencial para garantir uma mediação eficaz e intencional.

Os espaços educacionais devem ser constituídos como ambientes de ensino-aprendizagem que promovam a autonomia, e as práticas pedagógicas devem oportunizar em vez de impor limitações. Isso possibilita que as crianças com deficiência vivenciem as experiências que seus colegas sem deficiência têm, fortalecendo sua autoconfiança e habilidades sociais.

A avaliação do projeto *Pé de Livro* é realizada por meio do Plano de Ação, com depoimentos de familiares e funcionários que atestam a eficácia do projeto e a satisfação das crianças de participarem de atividades ao ar livre, contando e ouvindo histórias:

Eu tenho duas crianças aqui e fiz questão de participar nos dois turnos; além disso, eu também já participei em outras edições. Sou apaixonada pelo projeto. É um momento muito importante porque, além de incentivar a leitura para as crianças, nos aproxima dos educadores e da unidade de ensino (Mãe de criança, Grupo 5).

A equipe pedagógica que organiza os eventos e as ações considera cuidadosamente as necessidades de todas as crianças, assegurando que o projeto contribua para um ambiente inclusivo, divertido e educativo onde cada criança pode se destacar a partir de suas próprias capacidades.

Diante do exposto, é interessante destacar que a integração é uma proposta para se trabalhar com a deficiência no campo educacional dentro dos objetivos da Educação Especial. A inclusão parte do princípio de que tanto o ambiente escolar quanto o social devem se adequar para atender às necessidades de cada criança incluída no espaço escolar.

Considerações finais

As práticas abordadas neste artigo destacam a leitura e a contação de histórias como instrumentos fundamentais para a aprendizagem, contribuindo para uma educação prazerosa e inclusiva. A experiência vivenciada no CMEI demonstra que a integração entre ludicidade e literatura constitui um caminho

promissor nesse contexto. Dessa forma, um dos grandes desafios que se apresentam é a necessidade de ressignificar as práticas docentes, ampliando as oportunidades de vivência do lúdico. Ao priorizar a formação de hábitos de leitura e a valorização da literatura, os educadores têm papel significativo na construção de um futuro criativo e crítico para as crianças.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil é extremamente relevante na busca da garantia do direito à educação das crianças com deficiência. A colaboração entre professores, crianças e famílias se revela crucial para a criação de um ambiente que prioriza o brincar e a criatividade, elementos essenciais na formação da identidade infantil e no fortalecimento dos vínculos sociais.

Um exemplo concreto desse compromisso é o projeto *Pé de Livro*, que não apenas valoriza a literatura infantil de maneira descontraída e lúdica, mas também incentiva a equipe a criar ações que promovam o envolvimento da comunidade escolar. As edições do evento são enriquecidas a cada ano com novas decorações e acomodações, permitindo que as crianças e suas famílias se reúnam para contar, ouvir e compartilhar histórias, alargando as interações sociais e culturais.

A valorização da literatura infantil é primordial, pois representa fator de humanização e oportunidade de desenvolvimento da oralidade e do contato com a leitura e a escrita. Desde a primeira infância, o contato com histórias, mesmo antes da apropriação do código escrito, é fundamental. Essas vivências não apenas despertam emoções, mas também estimulam o desenvolvimento cognitivo, incentivando a reflexão sobre as mensagens contidas nos textos.

Por meio das narrativas, as crianças não apenas ouvem, mas também interagem, fazem perguntas e imitam personagens, favorecendo, assim, a formação da sua identidade. Nessa condição de proposta pedagógica, acompanhamos o desenvolvimento comportamental da criança ao ouvir histórias com diversos temas, estabelecendo reflexão sobre determinadas atitudes com o outro. A discussão entre pares ou no coletivo favorece refletir quais comportamentos são necessários para uma convivência social capaz de respeitar o direito dos outros e estabelecer o diálogo sempre que houver um conflito. As histórias contribuem para um ensino com um estilo social respeitoso e dialógico.

Essas relações estabelecidas com os outros permitem que as crianças ampliem os laços afetivos e sociais, uma vez que favorecem a apropriação dos

valores e éticas para a convivência em sociedade, possibilitando a reflexão e as maneiras de agir. A criança desenvolve sua autonomia, que também está especificada no currículo escolar. Autonomia é um dos conceitos curriculares. Portanto, a criança perpassa por vivências e decisões capazes de mobilizar saberes e conhecimentos de forma reflexiva, crítica e ativa. Ao contarmos uma história, podemos trazer ao interlocutor discussões acerca das atitudes dos personagens e valores comportamentais para a boa convivência em grupo. Nesse processo de formação de atitudes, consideramos o *Pé de Livro* bem amplo e diversificado no processo de ensino e aprendizagem, pois os professores e famílias podem ensinar uma variedade de conceitos valiosos e de qualidade para a vida de todas as crianças com ou sem deficiência.

É importante ressaltar que o planejamento é o instrumento necessário para a previsão e organização do trabalho a ser desenvolvido. Para que o evento aconteça, é preciso: ornamentar o ambiente; selecionar os livros infantis para todas as faixas etárias; expor trabalhos das crianças; articular com os professores o envolvimento com as famílias; estimular as crianças na escolha do livro para a contação de história; preparar o espaço para que seja acessível a todos e ter olhar sensível para aqueles que têm suas particularidades; receber todos para que se sintam bem acolhidos e acomodados no espaço; observar a previsão do tempo para a realização do evento ao ar livre; acompanhar, junto às famílias, a interação família e escola; estabelecer a escuta para melhorar a organização da próxima edição. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) afirmam a necessidade de garantir experiências que:

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2010, p. 25).

O projeto *Pé de Livro* é uma proposta pedagógica que instiga os participantes do evento a unir literatura infantil, presença familiar, espaço ao ar livre, funcionários do CMEI e aprendizado. Estimula o currículo e a ação de um grupo de pessoas constituídos com a finalidade de formação das crianças de 0 a 5 anos, baseada em princípios éticos, estéticos e políticos.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil tem a intencionalidade de respeitar e atender às necessidades e especificidades das crianças. A instituição precisa ter como meta e definição seu papel de cuidar e educar. As Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (Craveiro; Medeiros, 2013) relatam que a escola é um espaço coletivo de convívio em que acontecem as trocas, acolhimento e aconchego como forma de oferecer o bem-estar das crianças, na interação entre elas e com outras pessoas.

Finalizando, o currículo da Educação Infantil é composto por práticas pedagógicas que buscam intermediar as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos do meio cultural, artístico, científico e tecnológico. Todos esses conceitos são entrelaçados na convivência que as crianças têm com os professores e as outras crianças, moldando as suas identidades.

Todos os projetos trabalhados em âmbito escolar contribuem para essa interação e aprendizagem e, desse modo, tem acontecido com o projeto *Pé de Livro*.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_cotidianas.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Referencial curricular para educação infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume1.pdf>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 05 nov. 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: 24 out. 2024.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis Elise (orgs.). **Educação Infantil**: Pra que te quero? 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (orgs.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKR-NP9wQFgCPyN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. **A Ludicidade na Educação Infantil**. 26. ed. Campinas: Alínea, 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus. A educação infantil é infantil? *In*: PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesus (orgs.). **Educação infantil: resposta educativa à diversidade**. Trad. Fátima Murad. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 11-29.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. **Atendimento educacional especializado na educação infantil: interface com os pais e professores da classe comum**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores**. 2008. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, R. J. de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. **Fronteira Z: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, [S. l.]**, n. 17, p. 43-59, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28941>. Acesso em: 24 out. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

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

O livro *A Gestão do Atendimento Educacional Especializado sob múltiplas perspectivas* propõe-se a ser um meio significativo ao debate contemporâneo sobre a inclusão e o atendimento educacional especializado. Composto por uma coletânea de artigos de diversos autores que estudam a área, a obra explora as diferentes facetas e desafios da gestão educacional voltada para estudantes assistidos pela modalidade da Educação Especial. Além de oferecer um panorama atual e abrangente, a obra destaca a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas educacionais. Os textos abordam tópicos fundamentais, como a formação de professores, a acessibilidade de currículos, o papel das tecnologias assistivas e a importância da colaboração entre profissionais da educação. Assim, a diversidade de perspectivas apresentadas não apenas amplia o entendimento educacional especializado sobre o tema, mas também propõe alternativas inovadoras para os desafios enfrentados nas salas de aula.

Boa leitura!

Os organizadores



ISBN: 978-65-5456-115-0

CDL



9 786554 561150

encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia