

Diálogos plurais em Educação Especial

*pesquisas em
diferentes contextos*

Alexandro Braga Vieira
Andressa Caetano Mafezoni
Fabiane Romano de Souza Bridi
ORGANIZADORES

encontrografia



Diálogos plurais em Educação Especial

*pesquisas em
diferentes contextos*

Alexandro Braga Vieira
Andressa Caetano Mafezoni
Fabiane Romano de Souza Bridi
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)

Diálogos plurais em educação especial : pesquisas em diferentes contextos / (organizadores) Alexandro Braga Vieira, Andressa Caetano Mafezoni, Fabiane Romano de Souza Bridi. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2025.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-121-1

1. Educação inclusiva 2. Educação - Pesquisa
3. Inclusão escolar 4. Prática pedagógica I. Vieira, Alexandro Braga. II. Mafezoni, Andressa Caetano.
III. Bridi, Fabiane Romano de Souza.

25-275050

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1

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	10
Prefácio	13
1. Tensões que atravessam as práticas pedagógicas na Educação Especial em escolas do campo.....	15
Juliano Bicker Pereira Alexandro Braga Vieira	
2. Cenário da avaliação (diagnóstica) na rede municipal de ensino de Manaus/AM: concepções e desdobramentos.....	35
Júlia Graziela Bernardino de Araújo Queiróz Maiandra Pavanello da Rosa Fabiane Romano de Souza Bridi	
3. A formação continuada e a construção coletiva dos diferentes saberes na perspectiva da inclusão escolar.....	52
Joziane Jaske Buss Andressa Caetano Mafezoni	
4. Educação Especial e pandemia da Covid-19: ações implementadas pela rede municipal de educação de Vila Velha/ES.....	70
Francisca Kátia Barbosa de Souza Alexandro Braga Vieira	

5. Trajetórias escolares: as vozes dos estudantes com deficiência..... 91

Manoela da Fonseca

Fabiane Romano de Souza Bridi

6. Reflexões sobre as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental 117

Ricardo Tavares de Medeiros

Andressa Caetano Mafezoni

7. As políticas neoliberais e os impactos na Educação Infantil e na Educação Especial.....133

Shellen de Lima Matiazzi

Renata Duarte Simões

Alexandro Braga Vieira

8. Práticas de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria 148

Lisania Barbosa Zambeli

Fabiane Romano de Souza Bridi

9. Formação continuada de professores na Educação Especial: desafios e perspectivas no contexto das práticas pedagógicas inclusivas no município de Vitória/ES 161

Ana Lúcia Sodré de Oliveira

Andressa Caetano Mafezoni

10. Reflexões sobre a inclusão de surdos em escolas comuns vinculadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES 179

Lara Regina Cassani Lacerda

Alexandro Braga Vieira

11. Práticas Pedagógicas em Educação Especial: tessituras entre o Ensino Colaborativo e os processos de alfabetização206

Franciele Rusch König

Fabiane Romano de Souza Bridi

12. Produto educacional: formação continuada de professores e a inclusão de alunos público da Educação Especial no Ensino Médio.....230

Maria da Penha Alves Ribeiro Corona

Alexandro Braga Vieira

13. Núcleo de acessibilidade da UFSM: o atendimento educacional especializado na Educação Superior251

Daiane Flores Pereira

Fabiane Romano de Souza Bridi

14. A deficiência intelectual nos documentos produzidos pelo MEC 273

Íris Bastos Santos

Andressa Caetano Mafezoni

Apresentação

É com satisfação que apresentamos o livro *Diálogos Plurais em Educação Especial: pesquisas em diferentes contextos*, organizado por Andressa Caetano Mafezoni, Alexandro Braga Vieira e Fabiane Romano de Souza Bridi, docentes universitários vinculados a programas de Pós-Graduação em Educação (acadêmico e profissional), com experiência na pesquisa sobre Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A obra é resultado de esforços conjuntos desses três professores que coordenam grupos de pesquisa, respectivamente, na Universidade Federal do Espírito Santo e na Universidade Federal de Santa Maria. Andressa Caetano Mafezoni é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Alexandro Braga Vieira está à frente do Grupo Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar (GPEEFPP/CNPq/UFES). Fabiane Romano de Souza Bridi lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/CNPq/UFSM).

Essa parceria possibilitou a realização de uma disciplina interinstitucional na pós-graduação com a colaboração de uma docente da Universidade de Bordeaux, participação em bancas de avaliação de mestrado e doutorado, possibilidades de projetos de pesquisa, eventos conjuntos e artigos acadêmico-científicos.

A importância dessas ações coletivas entre os três professores coordenadores foi fundamental para a edição desta obra. Essa colaboração interinstitucional entre a UFES e a UFSM é um exemplo de fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação, ampliando o intercâmbio de saberes e a integração de perspectivas teórico-metodológicas entre as pesquisas realizadas em diferentes cenários brasileiros, garantindo uma abordagem plural e enriquecedora sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os pesquisadores envolvidos têm trajetória na área da Educação Especial, refletindo o compromisso com a produção científica que visa promover avanços na área da educação. Ademais, essa colaboração científica mostra a importância de apresentar as discussões de diferentes realidades com a possibilidade de refletirmos sobre os desafios da área.

Assim, a importância deste trabalho não se limita à produção acadêmica, mas traz contribuição para a formação de professores, as práticas pedagógicas, os currículos, os processos de avaliação, o atendimento educacional especializado e as políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Os textos que compõem esta coletânea são desdobramentos de estudos produzidos por alunos de iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado, em colaboração com os três docentes outrora mencionados. Oferecem uma visão plural sobre diferentes temáticas que nos ajudam a refletir sobre a produção do conhecimento na área da Educação Especial associada ao direito de aprender na escola comum. Eles trazem uma reflexão crítica e atual, apontando desafios e possibilidades em diferentes contextos.

As produções do Grupo de Estudos e Pesquisas, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES) se constituem de textos de autoria da professora Andressa Caetano Mafezoni com seus orientandos. São as seguintes produções: *Reflexões sobre as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental*, com Ricardo Tavares de Medeiros; *Formação continuada de professores na Educação Especial: desafios e perspectivas no contexto das práticas pedagógicas inclusivas no município de Vitória/ES*, com Ana Lúcia Sodré de Oliveira; *A formação continuada e a construção coletiva dos diferentes saberes na perspectiva da inclusão escolar*, com Joziane Jaske Buss; e *A deficiência intelectual nos documentos produzidos pelo MEC*, com Íris Bastos Santos.

No que se refere às produções do Grupo Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar (GPEEFPP/CNPQ/UFES), coordenado por Alexandro Braga Vieira, a obra traz textos do autor com seus respectivos orientandos. São eles: *Tensões que atravessam as práticas pedagógicas na Educação Especial em escolas do campo*, com Juliano Bicker Pereira; *Reflexões sobre a inclusão de surdos em escolas comuns vinculadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES*, com Lara Regina Cassani Lacerda; *Educação Especial e pandemia da Covid-19: ações implementadas pela Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES*, com Francisca Kátia Barbosa de Souza; *Produto educacional: Formação continuada de professores e a inclusão de alunos público da educação especial no Ensino Médio*, com Maria da Penha Alves Ribeiro Corona; *As políticas neoliberais e os impactos na Educação Infantil e na Educação Especial*, com Shellen de Lima Matiazzi e em colaboração com Renata Duarte Simões.

No contexto do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/CNPq/UFSM), Fabiane Romano de Souza Bridi apresenta, em co-autoria com estudantes de especialização, mestrado e doutorado, as produções que seguem: *Práticas Pedagógicas em Educação Especial: tessituras entre o ensino colaborativo e os processos de alfabetização*, com Franciele Rush Konig; *Cenário da Avaliação na Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM: concepções e desdobramentos*, com Júlia Graziela Bernardino de Araújo Queiróz em colaboração com Maiandra Pavanello da Rosa; *Práticas de ensino colaborativo em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria*, com Lisania Barbosa Zambeli; *Núcleo de Acessibilidade da UFSM: o Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior*, com Daiane Flores Pereira e *Trajetórias escolares: as vozes dos estudantes com deficiência*, com Manoela da Fonseca.

Por meio das pesquisas apresentadas nesta obra, esperamos que os leitores dialoguem com as possibilidades de percursos teórico-metodológicos e com a construção do conhecimento no campo, bem como reflitam sobre as ferramentas e estratégias capazes de atender com qualidade e sensibilidade os estudantes público da Educação Especial na perspectiva de uma educação mais inclusiva, ou seja, para além do acesso e da matrícula na escola.

Andressa Caetano Mafezoni

Alexandro Braga Vieira

Fabiane Romano de Souza Bridi

Prefácio

No início dos anos 2000, um grupo de professores, vinculados ao GT-15 da Anped — Educação Especial, reuniu-se buscando viabilizar encontros entre diferentes pesquisadores de programas de pós-graduação em educação brasileiros, com linhas de pesquisa e estudos na Educação Especial. Desse movimento de pesquisadores, surgem os Seminários Nacionais de Pesquisa em Educação Especial, que ocorreram, anualmente e bienalmente, de 2005 a 2011. A partir daí, engendra-se um outro formato: os Colóquios Pesquisa em Educação Especial, ocorridos a cada dois anos, no período de 2012 a 2018. Buscávamos criar diálogos entre diferentes grupos de pesquisa e pesquisas em rede. Já nesse segundo momento, associam-se grupos internacionais — Itália, México e Moçambique.

Os professores Alexandro Braga Vieira, Andressa Caetano Mafezoni e Fabiane Romano de Souza Bridi, que organizam esta obra, são participantes dessa história. Entendo o (re)encontro entre eles como algo que ficou daqueles momentos de aprendizagem coletiva em rede. Como participante daqueles momentos, sinto-me muito honrada e feliz em prefaciar o livro *Diálogos Plurais em Educação Especial: pesquisas em diferentes contextos*.

Esta coletânea traz a articulação de pesquisas e pesquisadores em torno da temática da Educação Especial, advindas de estudos dos grupos e/ou dissertações e teses. Destacam-se estudos sobre: práticas pedagógicas na Educação

Especial em escolas do campo; avaliação em rede municipal; formação continuada de professores; formação coletiva na perspectiva da inclusão escolar; ações municipais frente à pandemia da Covid-19; deficiência intelectual e os Anos Finais do Ensino Fundamental; vozes dos estudantes com deficiência; políticas neoliberais e suas influências na Educação Infantil e na Educação Especial; prática de ensino colaborativo em diferentes articulações; a questão da educação de surdos; inclusão educacional no Ensino Médio; núcleo de acessibilidade no Ensino Superior; um olhar para os documentos nacionais sobre a deficiência intelectual.

A publicação mostra os desdobramentos na Educação Especial, em espaços locais, evidenciando o quanto o conhecimento cresceu, mas, simultaneamente, o quanto temos ainda por conhecer e criar outros modos de produção de conhecimentos, bem como fazê-los atravessar os sistemas educacionais, as escolas, as salas de aula e a formação de professores tanto inicial quanto continuada.

Este livro nos interroga em vários sentidos e nos convida a reflexões complexas, desafiadoras. De forma cuidadosa, ética e questionadora os pesquisadores-autores entram nos meandros da Educação Especial, nos espaços locais, e desdobram tais conhecimentos para os diferentes territórios. Tudo isso encontraremos neste livro problematizador. Aqueles que estudam a temática enredada na presente obra encontrarão estudos de movimentos recentes da área, inclusive de resistências. Esta coletânea interessará a docentes da Educação Básica, profissionais dos sistemas de ensino, alunos de graduação e pós-graduação e docentes em formação continuada. Aguardando por mais ações deste “trio”.

Denise Meyrelles de Jesus

Fevereiro de 2025

1. Tensões que atravessam as práticas pedagógicas na Educação Especial em escolas do campo

Juliano Bicker Pereira¹

Alexandro Braga Vieira²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.1

Introdução

Este artigo tem como objetivo dialogar com tensões que atravessam as práticas pedagógicas em Educação Especial no contexto de escolas do campo com classes multisseriadas, tomando, como ponto de referência, uma pesquisa de mestrado em educação que discutiu a temática em tela. Para tanto, dedica-se a realizar uma revisão bibliográfica no intuito de entender como outras investigações problematizam elementos que atravessam a Educação Especial nos territórios campestres, consequentemente as práticas pedagógicas.

1 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. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7845-7121>.

2 Pós-doutor, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da referida instituição. Pesquisador da modalidade de Educação Especial. E-mail: allexbraga@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>.

Ao sistematizar práticas pedagógicas em classes multisseriadas, os professores encontram diversos desafios, destacando-se o fato de terem alunos em anos escolares diversos em uma mesma turma. Levando em consideração a existência dos alunos público da Educação Especial, essa ação pode ser comprometida pela ausência de políticas públicas e a precariedade dos serviços de apoio, ausentes na grande maioria das escolas. Nesse sentido, podem ser descritos como desafios à aprendizagem desses estudantes e às práticas pedagógicas a carência de condições satisfatórias de trabalho docente, a inexistência de redes de apoio e de salas de recursos multifuncionais, a falta de equipamentos e de materiais didáticos, a não localização de profissionais especializados, dentre outros elementos (Oliveira; França; Santos, 2011).

O diálogo com outras produções nos permite fazer um balanço das questões apresentadas e pensar sobre alternativas para enfrentar as tensões que atravessam as duas modalidades em questão. Caiado e Meletti (2011) problematizam o silêncio da produção científica sobre o direito à escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que vivem no campo, convocando as universidades a se engajarem nessa produção, de modo a elaborar conhecimentos acerca do acesso, da permanência, da aprendizagem e do “[...] respeito às especificidades do sujeito desencadeadas não só pela condição de deficiência, mas também pelas peculiaridades culturais e sociais da vida no campo” (Caiado; Meletti, 2011, p. 103).

Diante do exposto, para dialogar com outras investigações interessadas em tensionar elementos que implicam as práticas pedagógicas em Educação Especial em escolas do campo, organizamos o texto em momentos correlacionados. Trazemos a metodologia que embasa a investigação, seguidamente de reflexões sobre a produção do conhecimento voltado a discutir as interfaces das duas modalidades de ensino, por meio de teses e dissertações que foram organizadas e analisadas em categorias. Para continuidade, temos a discussão dos dados, as considerações finais e as referências.

A metodologia que embasa o estudo

O estudo — ao objetivar dialogar com a produção dos conhecimentos no tocante às práticas pedagógicas em Educação Especial nas escolas do campo — adota os pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo André (2013),

possibilita a análise de dados não quantificáveis por expressarem subjetividades impressas em narrativas, escritos, imagens, silêncios, dentre outros movimentos. Godoy (1995) corrobora essa linha de pensamento ao afirmar que estudos qualitativos se centram em um método indutivo em que a amostra é geralmente pequena, a análise dos dados é interpretativa e descritiva e os resultados com foco no contexto.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

Como método, fundamenta-se nos pressupostos dos estudos bibliográficos que têm o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica produzida em diferentes campos do conhecimento para responder a aspectos e a dimensões que vêm sendo destacados em diferentes épocas e lugares. Investigações bibliográficas adotam dados que já passaram pelo crivo científico para análise com o intuito de promover um “estado da arte” acerca da temática investigada. Com isso, analisa de que modo e em que condições têm sido constituído e veiculado o conhecimento científico, seja em dissertações, teses, artigos, livros/capítulos e publicações em eventos científicos (Ferreira, 2002).

Para produção dos dados, realizamos o recorte temporal no período de 2008 a 2022, tendo em vista a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Optamos por adotar esse documento como referência por ter impulsionado a produção de conhecimentos a respeito de temáticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Diante disso, desafiamos-nos a pensar como o conhecimento em Educação Especial na Educação do Campo foi tratado no período citado.

Um segundo critério perpassou pelo gênero textual. Direccionamos atenção para a veiculação dos conhecimentos sobre as práticas pedagógicas em Educação Especial no contexto das escolas do campo em dissertações e teses. No que se refere aos repositórios consultados, em uma primeira fase, trabalhamos com dois:

a) o Banco de Dissertações de Teses da Capes; b) a Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Tais opções se justificam por serem ambientes virtuais utilizados institucionalmente para alojar dissertações e teses e apresentarem um significativo número de estudos desse gênero.

Um terceiro critério foi a delimitação dos descritores. Fizemos, em um primeiro momento, a busca por trabalhos que tratam das práticas pedagógicas inclusivas em escolas multisseriadas, tomando como descritores: Educação Especial, Educação do Campo e Práticas Pedagógicas. Diante dos critérios mencionados, encontramos trabalhos que abordavam diferentes interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo. Em um primeiro movimento, fizemos a seleção daqueles que discutem a Educação Especial em escolas do campo, mas com foco em pequenos agricultores matriculados em escolas multisseriadas de Ensino Fundamental. Nessa etapa da seleção, tínhamos selecionado duas teses e seis dissertações.

Percebemos que utilizar esses filtros e focar somente em trabalhos com a temática mencionada significaria eliminar uma vasta produção de conhecimentos que discutiu a Educação Especial nas interfaces com a Educação do Campo. Diante disso, refizemos a rota, com a intenção de ampliar o diálogo com outros estudos que nos ajudassem a pensar em questões/políticas que impliquem as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas do campo nas interfaces já produzidas.

Com isso, procedemos a uma nova busca, agora em periódicos. Deparamo-nos com a Revista *Interfaces da Educação*, editada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade Universitária de Paranaíba, que trouxe, na edição do ano de 2018 (v. 9, n. 27), um artigo produzido por Nozu, Ribeiro e Bruno (2018), intitulado: *Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações*.

Trata o artigo de promover um estado da arte acerca de investigações que discutiram as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Em consulta à página do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, acessamos, também, a tese de Christiano Felix dos Anjos (2021), que fez um levantamento de tal natureza. Assim, o artigo aqui mencionado e a citada tese, ao todo, permitiram-nos dialogar com 41 produções. A referida tese também usou o artigo para composição de sua revisão de literatura.

Vale dizer que, dos 41 estudos levantados, as oito investigações que faziam parte do primeiro levantamento estavam presentes. Essas produções abordam as interfaces das duas modalidades, isto é, nos diferentes contextos e com os diferentes povos do campo (quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pequenos agricultores, dentre outros).

Diante disso, ao ler os títulos, os resumos e as considerações finais dos trabalhos, fizemos a seleção daqueles que mais diretamente nos ajudavam a pensar as questões/políticas que implicam/afetam as práticas pedagógicas em Educação Especial em classes multisseriadas. Com isso, ficamos com 25 trabalhos: 16 dissertações e 9 teses, sendo eliminados os artigos.

Análise e discussão dos dados

As teses e dissertações, apesar de terem focos variados, permitiram-nos criar categorias para discussões sobre questões que implicam as práticas pedagógicas mediadas em classes multisseriadas com estudantes público da Educação Especial. São elas: a) as políticas educacionais; b) as práticas organizativas das escolas; c) as práticas pedagógicas; d) as políticas de formação continuada. Cabe destacar que, ao explorar uma determinada categoria, retomaremos trabalhos já mencionados, pois os debates se colocam transversais.

Uma primeira problemática trazida pelos estudos sobre a relação entre Educação Especial, práticas pedagógicas e Educação do Campo versa sobre as *políticas educacionais*, destacando-se o fechamento de escolas rurais e, por sua vez, as consequências de tal ação: a nucleação, o uso do transporte escolar e a não oferta de certos níveis de ensino. Os estudos compreendem que fechar uma escola do campo significa criar barreiras para que estudantes público-alvo da Educação Especial adentrem os cotidianos escolares e sejam envolvidos nas práticas pedagógicas planejadas e mediadas pelos professores.

Ottonelli (2014) e Silva (2017), por exemplo, alertam sobre os impactos dos desmontes das políticas públicas de Educação do Campo com a nucleação e o fechamento de escolas no envolvimento dos alunos com deficiências no atendimento educacional especializado. Como afirma Silva (2017), “[...] as barreiras que encontramos na Educação Especial nas escolas da cidade, se agravam nas escolas do campo, por todo cenário de conflitos e descaso da história do campo brasileiro” (Silva, 2017, p. 98).

Ponzo (2009), Marcoccia (2011) e Gonçalves (2014) afirmam que o transporte escolar se mostra precário, pois faz trajetos longos, e, em alguns casos, não atende a todas as comunidades rurais. Soares (2011) ressalta que, apesar de a legislação garantir o transporte escolar adaptado aos alunos com deficiências, esse direito não é atendido na maioria dos municípios e, provavelmente, a situação é mais grave nos municípios da área rural, tendo em vista a má utilização dos recursos públicos. Por tensionar essa realidade, Anjos (2016) afirma:

A diversidade cultural encontrada no campo não é levada em conta. É mais fácil levar o aluno para a cidade (mesmo que o transporte também seja precário, e em um processo excludente para o acesso, pois existia a via de ele ir para a escola especializada, quando ainda era possível) do que escolarizá-lo em sua realidade local (Anjos, 2016, p. 194).

Os estudos analisados compreendem que políticas precárias de Educação do Campo afetam significativamente o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas nas escolas campestres, implicando processos de exclusão dos alunos público da Educação Especial dos currículos escolares. Dessa forma, quando uma escola do campo é fechada, os estudantes apoiados pela Educação Especial encontram maiores barreiras para ingressarem nas escolas, assim como para continuarem seus processos formativos, abandonando-os, na maioria dos casos.

Durante a leitura e análise dos trabalhos, a infraestrutura das escolas também foi destacada como uma política analisada. A partir dos estudos de Sá (2015), Ottonelli (2014), Batista (2016), Soares (2011) e Marcoccia (2011), pudemos verificar que, em muitas escolas, há ausência de espaço físico para atender aos estudantes com deficiências, principalmente para a realização do atendimento educacional especializado. Podemos também dizer da não acessibilidade, o que dificulta que estudantes com mobilidade reduzida encontrem condições de estudar, pois não há rampas, adequação dos banheiros e das portas, dentre outras condições necessárias às escolas dentro de uma perspectiva inclusiva.

Diante disso, percebe-se a ausência de salas de recursos multifuncionais e de acessibilidade aos espaços escolares, como se tais questões não fossem políticas extensivas ao meio rural. Assim, compreendemos a importância de discutir as políticas públicas para garantir espaços adequados nas escolas do

campo para suprir as demandas de aprendizagem de estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial, seja quando fazemos alusão à classe comum, seja na oferta do atendimento educacional especializado.

Sá (2015) tensiona os impactos da ausência de salas de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado e de outras políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar nos territórios indígenas. “Identificou-se a negligência do governo paulista que resulta em: falta de material didático elaborado conforme as especificidades culturais de cada povo; formação inicial e continuada dos professores; baixo investimento financeiro” (Sá, 2015, p. 142).

A precariedade também se manifesta na inexistência de profissionais especializados (professores de Educação Especial, cuidadores, intérpretes de Libras, dentre outros), afetando as práticas pedagógicas e a realização do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar ao currículo escolar. Diante disso, é preciso reconhecer que o direito social à Educação é extensivo ao meio rural, demandando que o Estado assuma seu compromisso em zelar por essa garantia a todos os cidadãos camponeses, aqui em destaque aqueles que requerem apoios da Educação Especial.

Além das problemáticas mencionadas, a rotatividade de profissionais, por ausência de concurso público, coloca-se como mais uma tensão existente nas escolas camponesas, afetando a relação entre Educação Especial e Educação do Campo. Ponzo (2009), Mantovani (2015), Gonçalves (2014), Soares (2011) e Ottonelli (2014) fazem um alerta sobre o significativo número de professores em designação temporária em atuação nos contextos rurais. Ponzo (2009) ressalta que, com a designação temporária e a probabilidade de não continuar no ano seguinte, os professores da sala regular e os de Educação Especial não conseguem estabelecer uma relação de pertencimento com a localidade, pois tal ação demanda tempo para conhecer a realidade, as famílias e os estudantes. Mantovani (2015) também compreende que a rotatividade de profissionais influencia negativamente as práticas pedagógicas dos professores.

Soares (2011), ao levar em conta a falta de concursos públicos para efetivação de profissionais da Educação, afirma que o alto fluxo de professores nas escolas ocasiona a relação de não pertencimento àquela realidade e influencia negativamente a não existência de um projeto educacional contínuo, responsável por uma interação entre profissionais, estudantes, família e a comunidade.

A rotatividade dos professores é um problema quase que estrutural de nossas escolas públicas e, nesta situação não há por que esperarmos que seja diferente, entretanto, considerando as especificidades do trabalho, a necessidade de o segundo professor participar do planejamento das aulas e discutir as estratégias de ensino mais eficazes, a rotatividade neste caso dificulta e muito a adaptação e o desenvolvimento de uma proposta de trabalho inclusiva (Soares, 2011, p. 156-157).

Os trabalhos analisados sinalizam que a carga horária dos professores especializados também se coloca como uma preocupação para a pesquisa em Educação Especial na interface com a Educação do Campo. Os professores de Educação Especial que atuam no campo, geralmente, possuem carga horária reduzida, situação que vem sendo “justificada” pelas políticas estatais, pelo número menor de matrícula de alunos com deficiências que a escola apresenta.

Outro eixo discute as *práticas organizativas das escolas* nas interfaces Educação do Campo e inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial. Os estudos falam de práticas organizativas de escolas permeadas pela multiplicidade de ações desempenhadas pelo professor que atua no meio rural. A sobrecarga do trabalho docente faz com que lhe seja atribuído um conjunto de tarefas extraclasse, que vai desde a realização de atividades administrativas, responsabilidade pela merenda escolar, realização de serviços gerais, até, por vezes, o exercício de funções como líder comunitário, agente de saúde, dentre outros.

Galvão (2009) afirma que a existência das escolas rurais deve ser defendida para reparação histórica dos processos de escolarização dos povos do campo, por isso entende que as práticas organizativas dessas escolas precisam ser repensadas para amenizar a precarização do ensino no meio rural. Diante disso, destaca o quanto é importante pensar em outras possibilidades para a organização das escolas campestres, situação que perpassa pela ampliação do quadro de funcionários, ações que envolvam a comunidade escolar, criação de ambientes (como refeitórios, laboratórios e bibliotecas), dentre outras.

O estudo de Souza (2012), por exemplo, que aborda a escolarização de crianças com deficiências que vivem no campo, a partir da análise dos microdados do Censo da Educação Básica no Paraná, traz preocupações quando tensiona as práticas organizativas das escolas. Diz que elas ainda se mostram permeadas pelo isolamento docente.

Sabemos que muitos professores que atuam em escolas multisseriadas convivem com sobrecarga de trabalho administrativo e pedagógico. Simultaneamente, exercem a função de professores, diretores, pedagogos, merendeiros e também a pessoa que faz a manutenção da escola, enfim, com múltiplas tarefas. Diante disso, é importante produzir conhecimentos sobre outras condições de trabalho docente para potencializar a prática pedagógica, principalmente quando fazemos alusão ao direito à Educação para estudantes público da Educação Especial nas escolas do campo.

O estudo de Palma (2016) também nos faz pensar sobre as práticas organizativas das escolas do campo e as condições de trabalho dos professores, com destaque para os de Educação Especial. Em sua pesquisa, traz a rotina de uma professora que trabalha em três escolas do campo, apontando o quanto essa organização interfere na qualidade do serviço prestado, produzindo sobrecarga de trabalho docente. O pressuposto de que a escola do campo dispõe de poucos alunos público da Educação Especial é a justificativa para a itinerância ou a estada de poucos dias dos profissionais especializados na escola.

Silva (2014) se alinha a essa discussão e afirma: quando as práticas organizativas das escolas não são assumidas como uma política pública estatal, as condições de escolarização se deparam com barreiras, fazendo com que muitos estudantes, sobretudo os com deficiência, desistam de frequentar a escola, ação que implica a negação do acesso à educação. A falta de estruturas das escolas eleva o desinteresse dos alunos pelos estudos e das famílias em ter os seus filhos nesse ambiente. Corroborando a análise, Silva (2017) afirma ser necessário:

[...] construir a relação do ensino colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE, para que haja uma troca de informações sobre o aluno e juntos trabalhem no sentido de desenvolver as habilidades dos estudantes que frequentam esses espaços (Silva, 2017, p. 101).

A solidão vivida pelos professores que atuam nas escolas campesinas foi percebida pelos estudos. Silva (2017) destaca que, na escola em que realizou a pesquisa, o espaço destinado ao atendimento educacional especializado funcionava de modo isolado da estrutura pedagógica, pois muitos profissionais da educação desconhecem a organização e a importância de tal política para a prática educacional inclusiva.

A ausência de um professor de Educação Especial que fomente a importância de parcerias e a assunção de responsabilidades por parte de cada profissional da escola acentua pensamentos como o que segue: “[...] o professor de sala de aula comum não percebe que também é professor do aluno com deficiência. A maioria solicita um ‘auxiliar’ para trabalhar, exclusivamente, com o público-alvo da Educação Especial na sala de aula comum” (Fernandes, 2015, p. 241).

Na análise de como as práticas organizativas das escolas implicam a composição de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade curricular pelos estudantes público-alvo da Educação Especial, encontramos pesquisas que discutem os impactos que a existência de profissionais especializados e *espaçostempos* trazem para a formação dos alunos. A exemplo disso, o estudo de Kuhn (2017) relata sobre a organização do trabalho pedagógico realizado pela escola que investigou para garantir o atendimento educacional especializado aos estudantes público da Educação Especial. Informou que a professora procura realizá-lo nos momentos das atividades extraclasse, com o intuito de não prejudicar o acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nozu (2017) também apresenta a necessidade de novos olhares para as práticas organizativas das escolas para que a classe comum possa ser um ambiente pedagógico capaz de atender aos alunos em etapas de escolarização diversas, portanto uma escola que lida com vários currículos, simultaneamente. Por isso, a necessidade de melhoria das condições de trabalho docente para os profissionais da Educação que atuam nas escolas do campo, situação que passa por currículos que considerem esses territórios, materiais pedagógicos e redes de apoios aos profissionais da escola.

Os estudos trazidos alertam para a necessidade de se refletir sobre as práticas organizativas das escolas a partir de concepções de currículo que são apresentadas às realidades campestres, debate que nos convoca a entender como os currículos são pensados e como precisam atender às trajetórias dos estudantes e contemplar potencialidades e especificidades de aprendizagem. Nesse sentido, as pesquisas falam da importância de novas alternativas para as práticas organizativas das escolas, colocando em análise a precarização do trabalho docente e questões que afetam o ensino e a mediação dos conhecimentos, principalmente com os estudantes que demandam apoios mais diferenciados.

As *práticas pedagógicas* também foram apontadas como elementos de análise nos trabalhos visitados para estabelecer a relação entre as interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Nesse sentido, o estudo de Palma (2016) ressalta que, em duas escolas das três pesquisadas, não existe sala destinada ao atendimento educacional especializado, fazendo com que tais serviços funcionem em outros ambientes da escola e de modo improvisado. Diante disso, o aluno se depara com barreiras que o impedem de ser envolvido nas práticas pedagógicas da classe comum e acaba participando dos atendimentos específicos de modo substitutivo ao currículo comum, pois é retirado da turma, tendo em vista a falta de condições necessárias para que os apoios sejam devidamente ofertados.

Os dados analisados — a partir de questionários respondidos por professores — apontam a necessidade de se fortalecerem as práticas pedagógicas da classe comum, com apoio à turma e intervenções no contraturno, assim como investimentos na formação dos educandos, visando a mudanças atitudinais para se considerar o aluno com deficiência como integrante do ensino comum. Reforçam melhorias nas condições de trabalho docente devido aos poucos contatos dos professores do ensino comum com a professora especialista para fins de orientação e ações coletivas.

[...] o fato de realizar o AEE no mesmo turno impede o aluno de participar de todas as aulas, além de também reforçar a sua diferença, tanto que os alunos adolescentes, em alguns casos, se recusam a participar do atendimento por constrangimento de ser buscado na sala de aula e receio de não pertencer mais ao grupo devido à diferença (Palma, 2016, p. 113).

Diante disso, cabe recorrer ao estudo de Kuhn (2017) por apontar que a oferta do atendimento educacional especializado precisa ser realizada de forma complementar à escolarização do estudante, reconhecendo, inclusive, as singularidades da escola do campo. Nesse sentido, problematiza o autor:

[...] o atendimento para os alunos público-alvo da Educação Especial na sala de recursos deve ser complementar ou suplementar ao ensino regular, visando ao desenvolvimento de sua aprendizagem, por meio de estratégias que eliminem as barreiras, promovendo recursos de acessibilidade e garantindo a plena participação do aluno na sociedade (Kuhn, 2017, p. 56).

O estudo mencionado apresenta uma realidade educacional campesina interessante de ser analisada. Traz a organização do atendimento aos estudantes com deficiência, evidenciando movimentos que a escola sistematiza para mediar as práticas pedagógicas de acordo com o calendário escolar e o currículo, considerando especificidades da Educação do Campo e as trajetórias de aprendizagem dos alunos. As práticas pedagógicas mediadas na classe comum buscaram envolver os alunos público da Educação Especial no currículo da turma, indicando pistas do que podia/devia ser complementado no atendimento educacional especializado.

Correia (2013) ainda afirma: “[...] o fato de a escola receber a matrícula de índios com deficiência modifica toda a estrutura pedagógica, curricular e afetiva da escola, pois novas práticas devem ser incorporadas e a forma de ver os alunos também deve mudar” (Correia, 2013, p. 145). Diante disso, cabe trazer a discussão de Fernandes (2015) sobre as práticas pedagógicas ainda encontradas em muitas escolas campesinas mediante a inclusão de estudantes público da Educação Especial, quando assim assinala:

Há o desafio de ensinar, como ensinar, e, em meio a isso, também há a sobrecarga da função dos professores de SRM. Atendem alunos em várias escolas, em ilhas diferentes, necessitando de equipe de apoio e de uma sala. E ainda não são reconhecidos pela escola como professores, gerando uma sensação de desamparo (Fernandes, 2015, p. 247).

Diante disso, os estudos apontam que as práticas pedagógicas requerem ações colaborativas entre os professores da Educação Especial e da sala regular, para que a organização do trabalho pedagógico atenda às especificidades dos alunos com deficiência no ensino comum, objetivando não apenas a socialização, mas, principalmente, a aprendizagem. Como diz Fernandes (2015): “[...] os professores de sala de aula comum que atendem as orientações dos professores de SRM conseguem desenvolver um bom trabalho e colher resultados favoráveis com seus alunos com deficiência” (Fernandes, 2015, p. 248).

No tocante às práticas pedagógicas, a autora também argumenta que, em meios aos projetos impostos pela Secretaria de Educação para serem executados nas escolas, os professores sentem dificuldades de fazer planejamentos que contemplem as necessidades dos alunos, visando à acessibilidade curricular. Diante disso, “[...] a professora da SRM utiliza o planejamento padrão

da Secretaria de Educação de Belém e revela três pontos principais: memória, raciocínio lógico e comunicação. Dependendo do caso focam na alfabetização” (Fernandes, 2015, p. 242).

Essa intenção também encontra inspiração em Gonçalves (2014), quando compreende que as classes multisseriadas são caracterizadas por alunos com diferentes percursos de aprendizagem, em uma mesma classe, sob a responsabilidade de um único professor. Esse cenário pode ocasionar dificuldades para o docente organizar/mediar as práticas pedagógicas devido a vários elementos, inclusive a sobrecarga de trabalho. O estudo diz que, em contextos “duros” e com condições complexas, os professores tentam se reinventar para articular novos/outros modos de ensinar e aprender na escola do campo, pois, mesmo se sentindo invisibilizados, eles buscam, com os estudantes, práticas pedagógicas inclusivas tendo em vista a acessibilidade curricular.

Nossa intenção, por meio do diálogo com esses estudos, é buscar pistas para pensarmos a necessidade de defender ações que fazem parte das práticas pedagógicas: o planejamento, a articulação entre saberes, os modos como podemos organizar a classe, as possibilidades de apresentar os conteúdos para os alunos, a busca/criação de materiais didáticos, dentre outras, tendo a intencionalidade de envolver os alunos público da Educação Especial nas aulas mediadas na sala multisseriada. Portanto, não podemos deixar de mencionar a precarização do trabalho docente, as condições de atuação e a valorização como elementos tensionados para o Estado assumir a função social da Educação como direito de todos.

No conjunto dos trabalhos analisados, há também aqueles que trazem discussões sobre a necessidade de investimentos na *formação de professores* que atuam nas escolas do campo. Destacamos as pesquisas de Silva (2014), Anjos (2016), Silva-Porta (2015), Galvão (2009), Sá (2011), Lima (2013), Sousa (2013), Silva (2017) e Gonçalves (2014). Essas investigações levantam preocupações sobre a inexistência/fragilidade da temática Educação do Campo na formação inicial e formação continuada de professores, tratando da realidade urbana e se esquecendo da rural.

Pensar na formação dos profissionais da Educação que atuam no campo, como alerta Silva-Porta (2015), remete-nos a cursos de Pedagogia que até possuem uma disciplina de Educação do Campo (algumas obrigatórias, outras eletivas e até optativas), mas com debates superficiais. Para muitos estudos, as

práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas, no tocante à aprendizagem dos estudantes com deficiência, mantêm intrínseca relação com a formação inicial e continuada de professores, tornando-se um problema o fato de a temática ser tratada, muitas vezes, em apenas uma disciplina de Educação Especial, trazendo, também, um debate raso em relação às demandas nas escolas campesinas.

Como desenvolver a prática pedagógica comum a todos e, ao mesmo tempo, ter sensibilidade de perceber, valorizar e respeitar as diferenças individuais, uma vez que os cursos de formação de professores na maioria das vezes trabalham na perspectiva da hegemonia, representando, assim, mais uma necessidade de ultrapassar os limites na qualidade de formação inicial e da continuada dos educadores, levando-os a promover o desenvolvimento pedagógico e organizacional no espaço escolar (Galvão, 2009, p. 59).

Em muitos casos, o profissional que vai atuar na escola do campo acaba por participar de cursos de graduação direcionados para uma educação do meio urbano e distante da escola multisseriada do campo. Quando colocamos em análise as políticas de formação continuada, encontramos o contexto urbano engolindo o rural. Sá (2011) mira o contexto indígena e relata:

[...] na formação continuada de professores para a educação inclusiva [...] as formações são feitas de forma generalizada, aliás, para todos os professores da rede municipal e desconsiderando as especificidades culturais das comunidades indígenas (Sá, 2011, p. 81).

Os estudos de Lima (2013) e de Sousa (2013) também apontam dificuldades, quanto à falta de formação inicial específica e vivência em processos de formação continuada para os professores indígenas, relacionada com a educação de surdos quanto à comunicação e aos processos de aprendizagem, de modo a desenvolvê-los no âmbito linguístico, acadêmico e social.

Corroborar a importância de investimentos na formação de professores o estudo de Silva (2017). Discute o autor sobre a importância de se investir em políticas de formação inicial e continuada alinhavadas à realidade das escolas do campo, pois a inventividade das práticas pedagógicas é atravessada pelos saberes curriculares, didáticos, políticos e pelos fundamentos da Educação em estreito diálogo com as lutas e anseios dos povos do campo.

O estudo de Gonçalves (2014) apresenta dados que mostram o quanto a formação continuada nas áreas da Educação Especial, Educação do Campo e EJA ainda é mínima para os professores que atuam na EJA em assentamentos paulistas. Diante disso, problematiza o fato de essa política precisar de maior tensionamento nas gestões municipais. Os estudos de Anjos (2016, 2021) reafirmam a necessidade de se pensar a formação continuada atrelada às realidades das escolas, respeitando a diferença dos territórios urbano e rural.

Diante disso, o autor assim argumenta que a formação inicial e a formação continuada não têm apresentado diálogos entre as especificidades, acabando por esquecer que as modalidades são transversais e precisam se aproximar, garantindo aos professores acesso e permanência nesse processo formativo. Literalmente, assim escreve o pesquisador: “[...] os professores precisam ser formados para tecer diálogos de entendimento que aliem suas propostas formativas, com alternativas credibilizadas a partir dos saberes e fazeres que subvertem um aspecto colonizado de reprodução de conhecimento” (Anjos, 2021, p. 239).

Por também trilhar essa linha de pensamento, Silva (2014), ao realizar um estudo sobre o processo de formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas, salienta que a formação continuada de professores requer mudanças das práticas tradicionais, apontando para um processo de formação em que o professor seja o protagonista, pesquisador reflexivo sobre o seu saber-fazer pedagógico. Diante disso, entende que:

[...] há necessidade de ser estabelecida uma política de formação inicial e continuada de professores, elaborada com a participação dos atores das escolas, com base em novos fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem aos professores sobre os seus saberes e as suas práticas e ser participe da construção de sua identidade profissional (Silva, 2014, p. 162).

Nesse contexto, Correia (2013) relata que os indígenas com deficiências estão chegando às escolas e os professores também indígenas não sabem o que fazer com eles e ainda vivem o seguinte conflito: de um lado, está o aluno indígena com deficiência que necessita e tem os mesmos direitos dos outros e, de outro, as crenças marcadas por história e ancestralidade que levam à compreensão de que a condição do sujeito é marcada por uma face sobrenatural que precisa ser dizimada.

Também há de se discutir que a formação inicial e continuada está intrinsecamente interligada aos saberes dos professores, ao delineamento da prática pedagógica, aos conteúdos a serem mediados, assim como aos procedimentos metodológicos, pois a inventividade pedagógica é amplamente afetada pelos modos como os docentes se apropriam e fazem usos dos conhecimentos curriculares e didáticos.

No dia a dia, esse docente se vê em condições complexas de trabalho, ou seja: com mais de uma turma em uma única sala; com alunos em distintos percursos de aprendizagem; quase sempre sem os apoios pedagógicos e com a ausência de recursos didáticos. Quando observamos os alunos público da Educação Especial, verificamos que esse profissional se sente inseguro para planejar e mediar a prática pedagógica, situação que reforça a necessidade de criação de redes de apoio, mas também investimentos na formação continuada para possibilitar o adensamento dos saberes-fazer e dos movimentos didáticos necessários à acessibilidade curricular e à prática pedagógica inclusiva.

Considerações Finais

O estudo — ao problematizar a produção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas na Educação Especial em escolas do campo — constitui um conjunto de reflexões a serem consideradas pelos órgãos estatais para que as políticas públicas educacionais, as questões referentes às práticas organizativas das escolas, as práticas pedagógicas e as políticas de formação continuada entre outros serviços estejam disponíveis nas escolas campesinas.

Consideramos essencial que o poder público garanta a efetivação das políticas públicas, disponibilizando o que é necessário ao direito à Educação para os povos do campo, considerando, inclusive, as demandas dos estudantes público da Educação Especial. As tensões apresentadas pelas pesquisas da área apontam a ausência de ações que deem suporte à escolarização dos alunos nas escolas campesinas. Ações que perpassam por políticas comprometidas, como acesso, permanência e aprendizagem na intrínseca relação curricular com os saberes e lutas do campesinato e com o atendimento às demandas específicas de aprendizagem desses discentes.

Pensar a reorganização das escolas requer reforçar o compromisso do Estado com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. A escola do campo também precisa contar com profissionais capacitados, *espaçostempos*,

materiais pedagógicos e redes de apoio que atendam aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em seus processos de apropriação dos conhecimentos.

Quanto às tensões presentes no conjunto de trabalhos analisados e que atravessam a oferta da Educação Especial e as práticas pedagógicas nas escolas do campo, foram sinalizadas: a) estrutura física das escolas; b) inexistência da própria sala de recurso multifuncional; c) falta de professores especializados em Educação Especial; d) currículos sistematizados a partir de uma concepção urbana de educação; e) condições de trabalho docente fragilizadas; e f) investimentos precários nas políticas de formação continuada, dentre outros.

O estudo aponta que a Educação do Campo e a Educação Especial, apesar de terem conquistas e credibilidade em sua função formativa, convivem com a necessidade de direitos serem garantidos pelas políticas estatais para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no contexto campesino tenham condições de acessibilidade curricular e atendimento às suas especificidades de aprendizagem. Trata-se de respostas a serem impulsionadas por ações governamentais que reconheçam a Educação como direito público e subjetivo a ser usufruído por todos os cidadãos brasileiros, residam eles no contexto urbano ou nos cotidianos rurais.

Referências

- ANDRE, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2024.
- ANJOS, C. F. **Realidades em contato: construindo uma interface entre a educação especial e a educação do campo**. 2016. 228 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ANJOS, C. F. **Cartografando a interface educação especial e educação do campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis**. 2021. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BATISTA, M. V. M. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba/PA**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CAIADO, K. R. M; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silenciamento no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 93-104, mai./ago., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pX-QtgcNGxwPqbZBcwk/?format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2024.

CORREIA, P. C da H. **Modos de coMviver do índio com deficiência:** um estudo de caso na etnia indígena Pankararé. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense.** 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

GALVÃO, M. A. S. **Educação rural na Amazônia:** turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 12 mar. 2025.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas:** experiências do Pronera. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

KÜHN, E. R. **Educação especial na educação do campo:** as configurações de uma escola da rede municipal de ensino. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá:** um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

MANTOVANI, J. V. **A educação da pessoa com deficiência e comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo:** indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2017.

NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M., G. Interface entre educação especial e educação do campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da educação**, Parnaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002/2689>. Acesso em: 29 nov. 2024.

OLIVEIRA, I. A.; FRANÇA, M. S.; SANTOS, T. R. L. (org.). **Educação em 10 classes multisseriadas: singularidades, diversidade e heterogeneidade**. Belém: Eduepa, 2011.

OTTONELLI, J. C. **Rede de atendimento aos alunos inclusos nas escolas do campo: o desafio da inclusão**. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

PONZO, M. G. N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SÁ, M. A. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em terra indígena Araribá**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a efetivação do direito à educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Grande Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, J. H. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, L. F. da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SILVA-PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto Ideb**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2015.

SOARES, S. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUSA, M. C. E. C. de. **A organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS**: um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, S. R. C. de. **Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Paraná. 2012. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

2. Cenário da avaliação (diagnóstica) na rede municipal de ensino de Manaus/AM: concepções e desdobramentos

Júlia Graziela Bernardino de Araújo Queiróz¹

Maiandra Pavanello da Rosa²

Fabiane Romano de Souza Bridi³

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.2

-
- 1 Doutora pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, mestra pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus e do curso de pedagogia da Universidade Nilton Lins. Membro do Núcleo de Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/UFSM e Grupo de Estudo e Práticas em Educação e Psicopedagogia – GEPEPp/UFSM. E-mail: juliagrazyqueiroz@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0533764487252590>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7812-3014>.
 - 2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM). Professora de Educação Especial na rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2891737137747796>. E-mail: maiandra.pavanello@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2918-3536>
 - 3 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPGEdu/UFRGS. Professora do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/CNPq/UFSM. E-mail: fabianebridi@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>.

Introdução

Este estudo é um desdobramento de uma tese de doutorado produzida na Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial, Inclusão e Diferença, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão — NUEPEI/CNPq/UFSM. Este trabalho objetivou analisar e caracterizar o processo de avaliação diagnóstica de estudantes da rede municipal de ensino de Manaus, com indicativo de deficiência intelectual. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, construída com base teórico-epistemológica no Pensamento Sistêmico, que compreende o olhar do observador como produtor ativo na realidade que descreve/analisa (Vasconcellos, 2013).

Partindo dos processos de democratização do ensino e da obrigatoriedade de ingresso e permanência de todas as crianças e adolescentes, com idades entre 4 e 17 anos, na escola regular, este estudo valoriza a complexidade e a diversidade presente no contexto escolar (Brasil, 1996). Nessa perspectiva, compreende-se a singularidade de cada sujeito, entendendo-o como um ser único, que vivencia mudanças estruturais a partir das suas experiências relacionais (Maturana; Varela, 2001).

A rede municipal de ensino de Manaus conta com 502 escolas distribuídas em sete zonas distritais: Zona Sul, Centro-Sul, Leste I, Leste II, Oeste, Norte e Rural, coordenadas pela Secretaria Municipal de Ensino de Manaus (SEMED), a qual é subdividida em gerências e divisões distritais, a fim de suprir a demanda de uma grande rede de ensino. A gerência da Educação Especial é responsável por coordenar a Educação Especial na rede e funciona no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE), atuando na avaliação e atendimentos especializados vinculados à área e está situada geograficamente junto à Escola Especial André Vidal de Araújo.

A avaliação é uma das atribuições da Educação Especial no contexto educacional, tanto no processo inicial de identificação dos estudantes público-alvo quanto no decorrer da escolarização dos referidos estudantes. No contexto pesquisado, a avaliação realizada pelo CMEE é considerada uma referência para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, são estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Compreendemos que o olhar que distingue e diferencia, e a linguagem que descreve a criança que foge à norma, toma forma com alguns movimentos, entre eles os encaminhamentos para avaliação tanto na área da educação quanto na saúde. Os primeiros movimentos de distinção ocorrem na escola, frequentemente pelo olhar do professor, que acompanha e convive com a criança quase diariamente (Bridi, 2011).

Reportamo-nos, assim, às bases do pensamento sistêmico com Maturana (1998) e Maturana e Varela (2001) ao defenderem que não há realidade objetiva independente do seu observador, um mundo externo ao observador e pré-estabelecido e que fazemos parte dessa construção. Assim, a realidade constitui-se a partir de quem observa e nos leva a pensar sobre a atuação do professor com relação a esses alunos e o que alicerça as concepções que constroem sobre eles, bem como de escola, deficiência, diagnóstico, avaliação, conhecimento, práticas pedagógicas e inclusão.

Nessa perspectiva, com intuito de compreender como vem ocorrendo o processo avaliativo de estudantes encaminhados ao CMEE, questionamos: como ocorre o processo avaliativo no contexto pesquisado? Quem são os profissionais responsáveis pela avaliação dos estudantes? Quais desdobramentos decorrem desse processo avaliativo?

Metodologia

Este estudo teve como objetivo analisar e caracterizar o processo de avaliação diagnóstica de estudantes da rede municipal de ensino de Manaus com indicativo de deficiência intelectual, a partir da atuação da equipe multiprofissional no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

O estudo foi construído com base na abordagem qualitativa, pautada nos pressupostos do Pensamento Sistêmico. De acordo com Flick (2013), a abordagem qualitativa não se molda à mensuração, estabelecendo outras prioridades, como o processo, sendo que a produção de dados é concebida de forma mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente, possibilitando novas reconstruções do fenômeno estudado. Nesse sentido, o pensamento sistêmico compreende a complexidade das relações de um fenômeno, entendendo a influência do olhar do observador na constituição de determinada “realidade” (Vasconcellos, 2013).

A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com um profissional de cada área atuante no CMEE, ou seja, pedagoga, psicopedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, fisioterapeuta e assistente social. Os participantes da pesquisa foram identificados como P1, P2, P3 e P4 para profissionais da área da saúde, e P5 e P6 para a área educacional.

A análise dos dados produzidos foi construída com base nos pressupostos teóricos de Maturana e Varela (2001) e Moysés (2001), a partir de três eixos de análise: 1. O processo de avaliação no CMEE: aspectos relevantes; 2. Concepções e ações da equipe multiprofissional no processo avaliativo; e 3. Desdobramentos e percurso de escolarização dos estudantes após a avaliação.

A avaliação no contexto da Educação Especial

A avaliação é parte constituinte da educação e configura-se como um tema complexo, interativo e subjetivo. No campo da Educação Especial, é comum e frequente a presença da avaliação/produção diagnóstica, que insere o estudante em determinados serviços da Educação Especial, principalmente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em espaços de escolarização substitutivos ao ensino comum, como escolas e classes especiais. Em geral, a produção diagnóstica apoia-se em uma concepção de deficiência biologizante, centrada na limitação e na normalidade (desviante) do sujeito.

Os estudos de Moysés (2001) problematizam “o olhar clínico” sobre a aprendizagem das crianças e a produção de doenças e deficiências. A autora defende novas formas de olhar para esses sujeitos, “crianças que não aprendem na escola”, na sua totalidade e individualidade. No tocante a essas observações, adentramos o campo envolvendo os estudantes que são “identificados” e “diagnosticados” com deficiência intelectual. Bridi (2011) problematiza como os processos de identificação e diagnósticos têm sido realizados no âmbito da Educação Especial, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e em quais pressupostos balizam a ação de avaliar e encaminhar esses sujeitos.

Vasques e Mochen (2012) abordam a questão do diagnóstico e ressaltam a ausência de reflexões sobre os aspectos históricos determinantes e as concepções de sujeitos, que estão presentes nos processos avaliativos e na construção dos diagnósticos, convocando-nos a repensar conceitos, práticas, instrumentos e processos avaliativos, bem como a ressignificação do lugar e função do pedagógico.

O processo de avaliação e identificação de estudantes público-alvo da Educação Especial configura-se como uma ação complexa, que lança um olhar a determinado sujeito, muitas vezes sem levar em consideração as relações que se estabelecem em um contexto. Maturana e Varela (2001) ressaltam a influência do observador no ato de distinguir, que, por meio da descrição e da linguagem, compõem a realidade.

Vasconcellos (2013) reitera que não existe neutralidade no ato de distinguir, compreendendo que a “distinção que o observador faz, o fato de um observador distinguir algo em relação a um fundo, constitui a realidade” (Vasconcellos, 2013, p. 140). Nessa perspectiva, o ato avaliativo, o olhar lançado aos estudantes e a descrição deles pode conduzir a diferentes possibilidades futuras. O processo avaliativo, ancorado na complexidade, lança o olhar às redes de relações que se estabelecem em um contexto, compreendendo que o desenvolvimento e a aprendizagem se constroem sempre na relação com o outro e com o ambiente.

O processo de avaliação no CMEE

O Complexo Municipal de Educação Especial é responsável pelo processo de avaliação dos estudantes com deficiência ou que têm apresentado dificuldades no seu percurso de escolarização na rede municipal de ensino de Manaus. De forma geral, observa-se que os encaminhamentos são realizados por diferentes instâncias: pelas escolas, por indicação médica, pelo próprio serviço de saúde pública ou por solicitação da família. Tais encaminhamentos são justificados pelas dificuldades de aprendizagem e comportamentais apresentadas pelos estudantes.

O CMEE conta com três equipes multiprofissionais, cada uma composta por seis profissionais de diferentes áreas: psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, assistência social, pedagogia e psicopedagogia. O primeiro passo ocorre quando a criança é encaminhada ao CMEE e, nesse momento, é solicitado às escolas um relatório contendo informações que envolvam aspectos comportamentais e de aprendizagem. As crianças encaminhadas ao Complexo podem ou não apresentar diagnóstico; caso possuam, esse documento precisa ser encaminhado juntamente com o relatório.

Em seguida, faz-se a tramitação dos documentos, via sistema, e a avaliação é agendada, sendo a escola e o responsável pela criança devidamente comunicados. Na data da avaliação, a criança é atendida pela equipe multiprofissional,

formada pelos seis já mencionados profissionais. Os atendimentos ocorrem em um mesmo dia, sendo em torno de 40 minutos individualmente com cada profissional, que realiza suas considerações e compartilha com o grupo no estudo de caso, que ocorre no dia seguinte à avaliação. São encaminhadas crianças que têm apresentado dificuldades no seu percurso de escolarização, tanto na aprendizagem quanto no comportamento.

Não há critérios rígidos para o encaminhamento de estudantes ao CMEE, sendo que, quando encaminhados pelas escolas, é o próprio contexto escolar que define a necessidade do encaminhamento para a avaliação; frequentemente, a demanda está vinculada a uma suspeita de que o estudante se enquadre no público-alvo da Educação Especial. P6 destaca que *“os critérios são feitos pelas escolas, pelos pais ou pelo serviço de saúde pública, após a observação de uma certa dificuldade da criança, elas são encaminhadas para cá”* (P6).

Igualmente, os demais entrevistados enfatizam que *“os critérios são os encaminhamentos que vêm das escolas, do profissional da saúde e dos familiares”* (P4). Já o P5 destaca, como critério, que sejam encaminhadas ao CMEE crianças que se enquadrem no público-alvo da Educação Especial ou que exista uma suspeita para tal questão, relatando que *“hoje, o único critério que pedimos é que ele seja da Educação Especial [...] os alunos vêm da própria comunidade mesmo, ou pelo médico, a própria escola também pode sinalizar a necessidade dessa criança”* (P5).

No que tange aos aspectos que buscam justificar os encaminhamentos para avaliação, os participantes sinalizam questões relacionadas ao comportamento e às dificuldades de aprendizagem, conforme sinaliza P1, relatando que a queixa principal é *“a dificuldade de aprendizagem e vem pelo encaminhamento da escola trazendo a parte comportamental e a dificuldade de aprendizagem”* (P1). Quando o encaminhamento parte da área clínica, *“normalmente o profissional quer saber como funciona o processo de habilidade dessas crianças para que ajude ao respaldo da tomada de decisões em relação ao laudo”* (P1). Nesse mesmo sentido, P6 explicita que *“a principal queixa que recebemos aqui é a dificuldade de aprendizado, a criança não consegue aprender e quem normalmente faz as queixas são os pais e a escola”* (P6).

No momento da avaliação, deve ser entregue à equipe o relatório oriundo das escolas; no entanto, muitos estudantes que passam pela avaliação não apresentam tal documento, mesmo sendo uma orientação do CMEE. Segundo a

equipe, a inexistência deste documento dificulta o atendimento, pois as únicas informações passam a ser as fornecidas pelos pais desses estudantes em entrevistas familiares. Quando há o relatório, geralmente são redigidos com base em problemas de aprendizagem e questões comportamentais. Sobre o relatório, P1 relata que ele é construído com base em um *“formulário em que são sinalizadas algumas necessidades das crianças, que têm a ver com o comportamento social, dificuldade de aprendizagem ou deficiência de modo geral”* (P1).

Após a análise do referido documento ou a realização da entrevista de anamnese, em um mesmo dia, o estudante passa por atendimentos avaliativos com seis profissionais, que duram em torno de 40 minutos cada um, o que soma em torno de 5 horas de atendimentos em um dia. Numa perspectiva clínica, fragmenta-se o sujeito na investigação do corpo doente, sendo que “o pensamento clínico propõe-se a construir uma linguagem que revele a ordem da verdade, tornando enunciável o visível, tornando visível o próprio tempo, que se integra ao discurso médico” (Moysés, 2001, p. 159).

O contexto que envolve esses encaminhamentos está articulado ao “não aprender”, o que implica em questionamentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, que geralmente são realizados pelo professor. Compreende-se que avaliar o desenvolvimento do estudante no contexto escolar está para além de aferir ou atribuir uma nota ou classificar os estudantes como “os que aprendem” e “os que não aprendem”, justificando, muitas vezes, o “não aprender” por uma suposta falta ou deficiência.

Anache e Resende (2016) esclarecem que a avaliação, além de priorizar a mensuração e a classificação, elege os que representam o maior desempenho ou insucesso escolar. Pouco se questiona e reflete sobre as relações que se estabelecem nos espaços de convivência que dificultam ou impedem o aprender das crianças, ou seja, pouco se pergunta sobre “em quais circunstâncias a criança apresenta desafios na aprendizagem?” e “de que forma as práticas escolares promovem ou dificultam a aprendizagem?”. Nem mesmo questiona-se sobre o olhar do observador nesse processo avaliativo. Sobre o estabelecimento de critérios que subsidiam nossas ações num processo avaliativo, corroboramos com Maturana e Varela (2001).

Se pensarmos por um momento sobre o critério que utilizamos para dizer que alguém tem conhecimento, veremos que o que buscamos é uma ação efetiva no domínio no qual se espera uma resposta. Isto é, esperamos um

comportamento efetivo em algum contexto que assinálamos ao fazer a pergunta. Assim, duas observações do mesmo sujeito, sob as mesmas condições – mas feitas com perguntas diferentes –, podem atribuir diferentes valores cognitivos ao que é visto como comportamento desse sujeito (Maturana; Varela, 2001, p. 193).

Observa-se que a formulação da pergunta em relação aos domínios de conhecimento manifestados pelos estudantes influencia na capacidade de reconhecer tanto os conhecimentos já construídos pelos sujeitos quanto de anunciar possibilidades de mediação na construção de outros/novos conhecimentos com esses sujeitos. Além disso, a afirmação dos autores remete à dimensão subjetiva presente em qualquer processo avaliativo e ao papel decisivo de quem avalia na construção de uma descrição ou explicação que constituirá uma realidade compartilhada diante de determinado fenômeno humano, escolar ou social.

Concepções e ações da equipe multiprofissional no processo avaliativo

Os profissionais responsáveis pelo processo avaliativo no CMEE, embora atuem nas equipes multidisciplinares, não embasam suas práticas em concepções teóricas, protocolos ou instrumentos comuns, principalmente devido às diferentes áreas que compõem as equipes. No que se refere às concepções teóricas que orientam a atuação dos profissionais da área clínica, observa-se uma base em protocolos e instrumentos padronizados. Já os profissionais do campo educacional utilizam Vygotsky, porém não detalham como esse referencial contribui para o desenvolvimento do processo avaliativo junto ao estudante.

No que concerne à prática avaliativa e aos aspectos observados durante os atendimentos individuais com a criança, os entrevistados relatam utilizar instrumentos que possibilitam observar comportamentos de cada área. Por exemplo, segundo relato de P1, *“na área da psicologia, nós trabalhamos com a regulação emocional”* (P1). Quando se trata dos aspectos relacionados à linguagem, P2 mencionou que observa principalmente as *“dificuldades de compreensão que limitam a realização de atividades, compreendendo que essas dificuldades são parte de um conjunto de fatores, como a desinformação e a vulnerabilidade social”* (P2).

Destaca-se que cada profissional direciona seu olhar para o campo de saber. Quanto aos instrumentos utilizados, uma das entrevistadas da área educacional afirma que utiliza recursos pedagógicos conforme as observações e interações com o estudante, realizando adaptações no instrumento avaliativo conforme necessário.

Sobre os aspectos observados durante a avaliação, a ênfase recai sobre questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento. De acordo com Moysés e Collares (1997), aprendizagem, comportamento e inteligência são exemplos de aspectos presentes nas concepções e atuação do campo médico. Observa-se o entrelaçamento e o determinismo sobre o que o estudante “consegue ou não realizar”. Nessa perspectiva, para Moysés (2001), “a aprendizagem, assim como a inteligência e o comportamento, é apreendida como objeto inato, abstrato” (Moysés, 2001, p. 5). Ademais, a referida autora enfatiza:

[...] normatizar, legislar e vigiar o cumprimento das normas preconizadas para garantia da saúde e da aprendizagem saudável, um rápido giro do olhar possibilitara a criação das doenças da aprendizagem, ou melhor, as doenças do não-aprender (Moysés, 2008, p. 4).

Compreendemos que pouco se valoriza o olhar que avalia. O sujeito avaliado é objeto de investigação, uma variável isolada que carrega em sua constituição a inabilidade em aprender. Não se coloca em suspensão o olhar do observador e o discurso que produz uma realidade.

O ato de designar qualquer ente ou objeto, coisa ou unidade, está ligado à realização de um ato de distinção que separa o designado e o distingue de um fundo. Cada vez que fazemos referência a algo, implícita ou explicitamente, estamos especificando um critério de distinção que assinala aquilo de que falamos e especifica suas propriedades como ente, unidade ou objeto (Maturana; Varela, 2001, p. 47).

Nessa perspectiva, o ato de distinguir e descrever constrói realidades. Reconhecer o ato de distinção como produtor de realidades coloca em suspensão verdades pré-estabelecidas e noções de causa e consequência, ou seja, da relação frequente entre “não aprender” e corpo doente, como pode ser observado no contexto pesquisado.

No âmbito da rede de ensino de Manaus, por meio do CMEE, a avaliação é desenvolvida por uma equipe multiprofissional e realizada individualmente por cada especialidade, a partir do uso de instrumentos que são utilizados durante o processo avaliativo (protocolos e fichas de observação das habilidades). Tal avaliação culmina no estudo de caso no qual essas informações são compartilhadas em equipe e são discutidos os encaminhamentos para a criança, que variam entre encaminhamentos ao serviço de saúde e também a diferentes contextos educacionais, tanto no que tange aos apoios quanto na escolarização em si. Apesar de cada profissional focar na sua área de atuação, o estudo de caso objetiva colaborar para uma visão ampliada da avaliação, não centrando o olhar somente em um aspecto específico do desenvolvimento humano, o que pode contribuir também para as orientações e encaminhamentos que serão delineados para o estudante, incluindo os alunos com deficiência intelectual.

Desdobramentos e percursos de escolarização dos estudantes após a avaliação

Entre as ações realizadas após a avaliação e discussão de casos pela equipe multiprofissional no CMEE, estão os encaminhamentos aos contextos escolares ou apoios educacionais. Alguns fatores implicam na categorização dos estudantes no público-alvo da Educação Especial e nos encaminhamentos para o serviço de apoio escolar ou Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino comum, classe especial ou escola especial, que podem ser percebidos pelos relatos dos entrevistados. P1 observa que *“para fazer esse encaminhamento, é necessário realizar a avaliação do nível de conhecimento que a criança possui, o nível de habilidades que ela tem e os fatores comportamentais também; é um conjunto de fatores”* (P1).

O participante P2 sinaliza que *“a necessidade de apoio escolar é para aquele aluno um pouco desatento, que consegue desenvolver as habilidades, mas ainda assim precisa de uma pessoa ao lado para apoiar”* (P2). No que se refere aos critérios/condições de encaminhamento para o ensino comum e o AEE, os profissionais afirmam que *“o determinante, em regra geral, é quando a criança possui dificuldade apenas em conteúdo escolar”* (P3). P5 complementa que, entre os aspectos importantes para o encaminhamento ao AEE, a criança já deve dispor de algumas habilidades, como *“foco, atenção e concentração, apresentar déficit não muito grande e, com o tempo, melhorar e progredir com essa certa condição”* (P5).

Cabe ressaltar que a escolarização das pessoas com deficiência deve ocorrer no ensino regular, com apoio do AEE, numa perspectiva complementar ou suplementar de ensino e não organizada de forma a substituir o ensino comum (Brasil, 2008). Ainda assim, além do encaminhamento ao apoio escolar e ao AEE, os estudantes em avaliação também podem ser encaminhados às classes e escolas especiais pertencentes à rede municipal de ensino.

A justificativa para tais encaminhamentos é esclarecida pelos participantes com discursos que valorizam as questões inerentes aos sujeitos, pouco contextualizadas e que não consideram possíveis aspectos contextuais que compõem as dificuldades manifestadas. P2 resalta que, para ser encaminhado à classe especial, a criança precisa apresentar *“uma dificuldade maior e limitação no acompanhamento escolar”* (P2) ou *“é quando esse aluno apresenta uma dificuldade moderada, necessidade do apoio escolar (estagiário mediador); quando ela possui uma dificuldade na atenção, uma criança muito agitada e possui um distúrbio comportamental comprometedor”* (P2).

Os entrevistados vinculados à área da educação, participantes P5 e P6, enfatizam que a classe especial é destinada a estudantes com maior comprometimento, que não possuem habilidades consideradas mínimas e para quem a sala de aula comum/ensino regular não irá contribuir com o seu desenvolvimento.

Os fatores que são observados para um aluno ser direcionado para classe especial, é a maior dificuldade que ele apresenta para o professor na sala de aula, essa criança não sabe ler, a atenção que ele tem na sala comum não irá suprir a necessidade que ele realmente precisa, então na classe especial, a criança já tem esse suporte maior e isso facilitará o aprendizado dele (P5).

A participante P6 complementa, destacando que o aluno da classe especial apresenta *“perfil com maiores limitações e dificuldades; porém, nas atividades comuns, esse aluno não consegue realizá-las e precisa de apoio adicional. [...] A criança com necessidade de apoio contínuo, não consegue realizar atividades sozinha”* (P6).

Verifica-se que, de forma geral, as condições centram-se nas dificuldades mais acentuadas manifestadas pelos estudantes e naquilo que não consegue realizar, o que, na leitura dos participantes, exige um acompanhamento maior dos processos de aprendizagem, os quais seriam “supostamente” contemplados na

classe especial. Segundo os participantes, esse conjunto de ações pode implicar em um acompanhamento mais efetivo e qualitativo dos estudantes nas questões relacionadas aos processos iniciais de alfabetização. Cabe destacar que, nesses casos, a presença do diagnóstico também é referendada pelo entrevistado da área da saúde, que reforça ser “*necessário o diagnóstico para acontecer o encaminhamento para a classe especial*” (P4).

Omote (2000), ao analisar as questões relacionadas à ampliação e extinção de classes especiais, bem como a utilização inadequada dos recursos da Educação Especial, tensiona sobre encaminhamentos de estudantes com deficiência intelectual para classes especiais, justificando-se pelo baixo rendimento escolar, o que não estaria necessariamente atrelado a condições específicas e individuais dos sujeitos, mas envolveria fatores pedagógicos, escolares e sociais.

Destaca-se que o acesso e a permanência dos estudantes da classe especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) contradizem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como a Resolução nº 4 de 2009 sobre as Diretrizes do AEE para Educação Básica, na qual esse atendimento tem caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo ao ensino regular (Brasil, 2009).

As classes especiais, teoricamente, apresentam um caráter transitório, ou seja, as crianças são matriculadas com o intuito de permanecerem por um curto período, a fim de serem trabalhadas as habilidades em que apresentam defasagem, e logo devem ser encaminhadas ao ensino comum. Na prática, sabe-se que raramente um estudante matriculado em classe especial volta a frequentar o ensino comum (Rosa, 2016). Dessa forma, compreende-se que a oferta desse dispositivo para os alunos de classes especiais contribui para a permanência desses sujeitos nesses espaços.

As escolas especiais também constituem *lôcus* de escolarização para uma parcela de estudantes que passam pela avaliação no CMEE. No que tange aos critérios para esse encaminhamento, esses perpassam pelo elevado grau de comprometimento na aprendizagem e comportamento, o que dificulta ou até mesmo impossibilita a inclusão do aluno no ensino comum.

Segundo os entrevistados, o encaminhamento para tais escolas deve contar com o diagnóstico clínico que enquadre os estudantes no público-alvo da Educação Especial, conforme relato do participante P4: “*É necessário o diagnóstico para acontecer o encaminhamento*” (P4), além da avaliação do CMEE.

São estudantes “*com limitação maior que a escola não consegue trabalhar*” (P2) e aquele “*aluno com um grau de dificuldade maior, com grande comprometimento na dificuldade de aprendizagem*” (P3), que, segundo relatos, não consegue se adequar ou ter proveito na escola regular. Cabe lembrar que os sistemas de ensino devem se adaptar às necessidades dos estudantes, assegurando as condições necessárias para sua escolarização, independentemente da condição deles, conforme ressalta o artigo 2º da Resolução nº 2 de 2001 (Brasil, 2001).

A concepção de incapacidade está presente na percepção dos entrevistados, como pode ser percebido na fala do participante P6, que menciona que a escola especial é destinada a crianças “*com maior dificuldade, [que] não conseguem resolver uma síntese simples, muita dificuldade de concentração e atenção e menor desempenho na escola*” (P6).

O próprio diagnóstico de deficiência mental já implica a noção de uma incapacidade intelectual geral e generalizante que inviabiliza a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos como um todo, de vez que estariam prejudicados ‘processos centrais e globais’, fundamentais para a aquisição de habilidades e conhecimentos (Ferreira, 1994, p. 68-69).

Observa-se que a concepção sobre esses estudantes é baseada na falta e na incapacidade, atreladas às questões de dificuldades de aprendizagem, com o diagnóstico servindo como balizador para os diferentes encaminhamentos e o empobrecimento dos investimentos pedagógicos.

É possível perceber que, entre as ações realizadas após a avaliação no CMEE, estão os encaminhamentos para diferentes espaços da Educação Especial, como o AEE, classes especiais e escolas especiais. O direcionamento para o AEE, quando o estudante está matriculado no contexto do ensino regular, compreende as orientações referentes à inclusão escolar no Brasil (Brasil, 2008) e busca garantir a escolarização dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial no contexto do ensino regular, com apoio do AEE.

Os encaminhamentos para classes e escolas especiais demonstram a percepção da deficiência como incapacidade e inabilidade. A escolarização em espaços pedagógicos substitutivos ao ensino comum restringe a vivência dos sujeitos a currículos funcionais e ao empobrecimento de práticas pedagógicas, que se configuram como pouco desafiadoras (Rosa, 2016).

Nesse sentido, a concepção sobre os estudantes e seus diagnósticos prescreve e justifica os encaminhamentos para classes e escolas especiais. Portanto, problematizar os desdobramentos do processo avaliativo e da atuação da equipe multiprofissional, principalmente no que se refere ao olhar que tecem sobre os estudantes, bem como os encaminhamentos derivados da avaliação, é fundamental, já que essa ação implica diretamente no percurso escolar dos estudantes, por vezes suprimindo o direito à escolarização no contexto da escola regular.

Considerações finais

Este estudo objetivou analisar e caracterizar o processo de avaliação diagnóstica de estudantes da rede municipal de ensino de Manaus, com indicativos de deficiência intelectual. Por meio das entrevistas realizadas com os profissionais que compõem a equipe do Complexo Municipal de Educação Especial da rede municipal de ensino de Manaus, realizaram-se uma reflexão e uma análise sobre a organização da avaliação no CMEE, as concepções dos profissionais que atuam nesse contexto e os desdobramentos após o processo avaliativo dos estudantes.

Foi possível observar que a avaliação realizada no Complexo ocorre a partir do encaminhamento principalmente das escolas, mas também pode surgir dos encaminhamentos médicos e da procura pela própria família dos estudantes. Os encaminhamentos ocorrem quando estudantes da rede de ensino apresentam dificuldades no seu percurso escolar, tanto em função da aprendizagem quanto do comportamento. No processo avaliativo, que ocorre individualmente em um único dia, a partir da observação e ação dos profissionais de diferentes áreas (psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia, pedagogia, psicopedagogia e assistência social), esses profissionais emitem considerações em um estudo de caso no qual reúnem suas percepções. A ação deles não segue instruções rígidas, e cada um elenca os instrumentos e a organização do momento avaliativo.

Após o processo avaliativo e o estudo de caso realizado pela equipe, são realizadas ações em relação aos estudantes. Tais ações se desdobram em encaminhamento dos estudantes para apoio pedagógico, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou para classes e escolas especiais, numa perspectiva de substituição ao ensino comum.

É importante ressaltar que a avaliação, apesar de ocorrer pela equipe multiprofissional, é realizada de forma muito restrita e com o objetivo de encontrar

entraves e dificuldades inerentes ao sujeito, considerando que, para além do relatório que as escolas devem enviar junto ao estudante no encaminhamento, não são realizadas ações que avaliem o aluno no contexto educacional ou que considerem esse sujeito nas relações que estabelece com o meio em que convive. Além de pouco contextualizada, a avaliação parece isolar o sujeito como um objeto a ser examinado minuciosamente, considerando que as explicações para o “não aprender” se encontram no próprio sujeito.

Após a análise minuciosa do estudante, esse é destinado a um serviço que o acompanhará no contexto do ensino comum, como o apoio escolar e o AEE, ou é classificado como inapto para frequentar as escolas regulares, sendo encaminhado para classes e escolas especiais, com a justificativa de que a escola comum não lhe será útil, já que, devido às suas faltas, o estudante não acompanhará o contexto do ensino regular.

É urgente refletirmos sobre os processos avaliativos pouco contextualizados que buscam no sujeito a falta, a incapacidade e a inaptidão para aprender. Ampliar o olhar sobre o processo educativo, considerando as diversas variáveis que influenciam o percurso escolar das crianças e adolescentes, é reconhecer a educação como direito de todos.

Referências

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YpfntDqmH7QgrHZKRZDYBsP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da 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: 9 dez. 2023.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36337/000817451.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 dez. 2023.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**: um guia para iniciantes. São Paulo: Penso, 2013.

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

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <https://encr.pw/PX5Bn>. Acesso: 10 jun. 2023.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações da inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/9d6dVgGJPJZhfk8J99TMyLQ/#>. Acesso em: 15 jun. 2023.

OMOTE, S. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 6, n. 1, 2000. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-3.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

ROSA, M. P. **Classes Especiais**: espaços pedagógicos especializados em tempos de inclusão escolar. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Diagnóstico e escolarização: gestos de leitura em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 25, n. 44, p. 435-448, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6530/pdf_1. Acesso em: 20 jul. 2023.

3. A formação continuada e a construção coletiva dos diferentes saberes na perspectiva da inclusão escolar

Joziane Jaske Buss¹

Andressa Caetano Mafezoni²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.3

Considerações Iniciais

No decorrer das últimas três décadas, a inclusão escolar de estudantes com deficiência tem se constituído por meio da premissa de que a educação é direito de todos os alunos, tendo em vista a universalização do ensino aliado ao imperativo de uma educação inclusiva. Nesse sentido, houve necessidade de modificações no âmbito educacional, na medida em que foram dados novos contornos à legislação, impulsionando o desenvolvimento e a construção de políticas públicas em educação.

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). 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. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003.2687-3929>.

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFES. Professora do PPGMPE e do PPGE / 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: andressamafezoni@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>.

Assim, com o imperativo de uma “educação inclusiva” no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) declarou que a escolarização e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deveriam ser realizados preferencialmente na rede regular de ensino, de modo que a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Essa ideia implica conceber a escola como um espaço privilegiado de interações, entre mim e o(s) outro(s), entre o universal e o singular, no qual todas as crianças e jovens têm direito ao acesso à educação, à permanência e à aprendizagem, apropriando-se dos conhecimentos ofertados nesse ambiente. Isso requer um (re)posicionamento metodológico que desafie os servidores da educação a (re)pensar suas práticas permanentemente. Para isso, é importante destacar a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, facilitando seu ingresso a uma educação continuada (Gatti, 2008), a fim de usufruírem de políticas de formação em serviço, de modo a possibilitar o acesso ao Ensino Médio (magistério) e, posteriormente, a garantia de entrada no Ensino Superior.

Nesse contexto, considerando que os professores são agentes no processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes, para a construção de uma escola inclusiva, é preciso que, em adição a essa formação, os outros servidores da escola também sejam formados, visto que os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe e da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola (Nóvoa, 2009).

Sob essa premissa, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) lança as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006). Essas diretrizes propõem a formação em licenciatura mais abrangente, de modo que o licenciado possa ser professor no Ensino Fundamental, na Educação Especial ou exercer outras funções relacionadas à área educacional, como direção, orientação e coordenação nas escolas. Tais diretrizes provêm de modificações fundamentais na política para a Educação Especial, particularmente a partir da divulgação da PNEEPEI, que assegurou a formação de professores para o AEE e dos demais profissionais da educação, promovendo um amplo processo de

formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização (Brasil, 2008).

Todavia, é imprescindível a discussão sobre os desafios da formação continuada na perspectiva da inclusão escolar, levando em conta o nível micro e macro, a urgência de mudanças de ações e práticas endossadas pela diferença e diversidade de estudantes na escola. Sob o mesmo ponto de vista, Caetano (2009) nos diz que é importante pensar a formação do professor para uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência utilizando práticas motivadoras e provocativas que valorizem as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

Nesse sentido, importa continuar a formação não somente de professores, mas também de todos os integrantes que compõem o universo escolar, considerando que a escola é constituída por diversos profissionais, diferentes entre si, em suas variadas funções e saberes, mas que compartilham coletivamente o mesmo espaço e, conseqüentemente, estão implicados no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, direta ou indiretamente, no exercício de suas funções com a inclusão escolar. Torna-se necessário, então, pensar em uma formação que considere os vários conhecimentos e a reflexividade desses profissionais em suas atividades diárias, com ênfase em suas ações e experiências para além das paredes das salas de aula, assumindo protagonismo na inclusão escolar dos alunos com deficiência.

É nesse contexto de formação continuada elaborada em uma concepção de construção coletiva de conhecimento que emerge a proposta da escrita deste texto, que advém de um cenário anterior, com o desenvolvimento de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no período de 2019 a 2021. Naquela conjuntura, a pesquisa tomou como foco de análise a formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores, os desafios e as possibilidades de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Santa Maria de Jetibá, localizada na região Serrana do estado do Espírito Santo.

Na pesquisa, foram nomeados de profissionais da educação os supervisores escolares, os coordenadores de áreas e os diretores. Foram denominados colaboradores os servidores não docentes: os auxiliares de Educação Especial, auxiliares de creche, estagiários, bibliotecários, merendeiras,

motoristas, secretários escolares, auxiliares de serviços gerais. Destacamos que as formações continuadas de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, são organizadas pelo Centro de Referência de Educação Inclusiva (Crei), setor responsável pela inclusão escolar no município.

Nesse cenário, a proposta de escrita deste texto ilustra a parceria, referente à produção científica, entre a Ufes e a UFSM, representadas pelos grupos: Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (Gepipea/CNPq), Grupo de Pesquisa Educação Especial: Formação de Profissionais, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Escolar e o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (Nuepei/UFSM). Nessa esteira, com base na pesquisa de mestrado, o objetivo é apresentar dados sobre a formação continuada baseada no pressuposto da coletividade na dimensão municipal. Partimos da premissa de que os espaços formativos coletivos contribuem com a perspectiva da inclusão escolar de estudantes com deficiência dentro da própria escola.

O texto está organizado em cinco tópicos: Introdução, com detalhamento da problemática, questão condutora, objetivo e relevância do estudo; Diálogo com o referencial teórico-metodológico, que descreve sistematicamente o desenvolvimento e os pressupostos teóricos utilizados na pesquisa; A contextualização da formação continuada em uma concepção de coletividade; As concepções e proposições da formação continuada coletiva na inclusão escolar, com foco nas percepções, compreensões e reflexões dos servidores participantes da formação por meio dos resultados e discussão em que os dados obtidos foram categorizados e problematizados à luz do suporte teórico referenciado; e Considerações finais, com a retomada e elucidação do problema de pesquisa, com vistas ao alcance do objetivo do estudo, suscitando limitações, lacunas e principais contribuições.

Dialogando com o referencial teórico-metodológico

Como abordagem teórico-metodológica deste trabalho, tomamos por base a pesquisa qualitativa fundamentada no estudo de caso do tipo etnográfico, com referenciais em Vigotski (1998) e Nóvoa (1995).

Partindo do princípio de que a pesquisa, em especial a pesquisa qualitativa em educação, pode contribuir para a discussão sobre a formação não exclusivamente do professor, mas também dos diferentes componentes que formam o universo escolar, Larchert (2017) pontua que as possibilidades condicionadas

pelo aprofundamento de uma realidade em uma pesquisa são visualizadas pelo estudo de caso, por trazer em si a natureza etnográfica e seus requisitos.

Logo, André (2008) afirma que o estudo de caso do tipo etnográfico exige a compreensão do conhecimento singular para uma análise particular, tanto do contexto privado quanto do social, de maneira densa, completa e profunda de um fenômeno educacional, enfatizando sua singularidade e considerando as características metodológicas da etnografia.

Portanto, a apropriação do estudo de caso do tipo etnográfico neste estudo ajudou a analisar, pela formação continuada de professores, profissionais da educação e colaboradores, os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de alunos com deficiência. Assim, levantamos questionamentos envolvendo o como e o porquê dos fatos investigados nesta pesquisa, possibilitando-nos compreendê-los e interpretá-los.

As concepções de Vigotski e Nóvoa acerca da mediação, seja nos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, seja na apropriação da cultura produzida historicamente pelo homem e da interação na construção de conhecimentos, ajudaram a compreender como a formação continuada, em uma perspectiva coletiva, permite que todos estejam implicados no pensar e repensar suas práticas e na produção do conhecimento.

Segundo os pressupostos de Nóvoa (2001a), “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (Nóvoa, 2001a, p. 25). Portanto, o saber docente não é formado apenas na prática, mas também pela interação teoria-prática, e essa união leva à *práxis* educativa, permitindo reflexões críticas entre os diferentes servidores com variadas visões, voltadas para ações relevantes no contexto escolar. Na mesma direção, Vigotski (1998) afirma que o homem constrói seu pensamento na interação com outros sujeitos, apropriando-se do saber da comunidade em que está inserido.

Aproximadamente 146 servidores compuseram esta pesquisa, entre professores, profissionais da educação e colaboradores da Secretaria de Educação de Santa Maria de Jetibá, participantes da Formação Continuada em Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva promovida pelo Centro de Referência de Educação Inclusiva (Crei), setor responsável pelo processo de inclusão escolar no município. Os instrumentos utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

Destacamos que disparamos dois questionários compostos de perguntas fechadas e abertas, por meio da ferramenta *Google Forms*: um direcionado para o grupo de professores, contendo cinco perguntas; e outro para o grupo de profissionais da educação e colaboradores, com quatro perguntas. As entrevistas semiestruturadas aconteceram em dois momentos: individual, no qual os participantes da formação realizaram a entrevista com os pares nos locais de trabalho como atividade não presencial; e em grupo, nos momentos de planejamento com os servidores. Também trabalhamos com grupo focal, técnica utilizada nos três encontros da Formação Continuada, em setembro, outubro e novembro de 2019, a partir de três eixos principais, com temas geradores sobre inclusão escolar, formação continuada e o direito à educação e à aprendizagem.

Seguindo esse percurso, construímos quatro categorias centrais de análises, perpassando os instrumentos desta pesquisa: a) Concepção da Inclusão Escolar; b) Desafios e Possibilidades na Aprendizagem; c) Atuação e Prática Educativa; d) Contribuições da Formação Continuada Coletiva.

Como procedimentos para produção dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2010) fundamentalmente qualitativo. De acordo com Laville e Dionne (1999), “[...] a análise do conteúdo consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação [...]” (Laville; Dionne, 1999, p. 214-215). Inicialmente, contextualizamos os dados obtidos na pesquisa respeitando as três fases para sua condução: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados (Bardin, 2010). Categorizamos os significados tornando possível a compreensão do problema pesquisado.

Contextualizando a formação continuada em uma concepção de coletividade

Procuramos, neste tópico, contextualizar os movimentos da formação continuada fundamentada pela coletividade. Para tanto, percorremos a trajetória da política de Educação Especial/Inclusiva no município e a constituição da formação continuada embasada no coletivo.

A Educação Especial na rede municipal de ensino tem como base a Lei Orgânica nº 1, de 5 de abril de 1990, art. 181; o Decreto nº 091/2010, que cria o Centro de Referência de Educação Inclusiva (Crei); o Projeto de Lei nº 028/2015, que

dispõe sobre o Plano Municipal de Educação, seguindo a perspectiva do Plano Nacional de Educação, com a Meta 4 e os Regimentos Escolares da Rede Municipal de Santa Maria de Jetibá. Diante desses marcos legais, desenredamos, neste estudo, que os caminhos percorridos pela administração municipal em relação à Educação Especial se alinham aos princípios da educação inclusiva segundo a PNEE-PEI (Brasil, 2008), o que significa educar todas as crianças em um mesmo espaço escolar, sem negar as diferenças e deficiências entre os estudantes.

A formação continuada de profissionais da educação é garantida conforme o Projeto de Políticas Públicas de Formação Continuada em Educação Especial frente ao processo de inclusão escolar, criando o Fórum Anual de Educação Especial e também cursos e palestras. Determina, assim, a continuidade das políticas públicas do Centro de Referência de Educação Inclusiva (Crei/SMJ), conforme o Decreto nº 091/2010, prestando assessoria pedagógica aos docentes e demais profissionais da educação.

Desse modo, a Formação Continuada de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva foi iniciada, *a priori*, com um grupo de supervisores escolares, tornando-se, posteriormente, uma vertente coletiva destinada a professores, profissionais da educação e colaboradores da rede municipal de ensino, ofertada pela própria Secretaria de Educação por meio do Centro de Referência de Educação Inclusiva. É importante destacar que a formação se dá por adesão, salvaguardando a responsabilidade do município no cumprimento das legislações nacionais no que tange à oferta da formação continuada no transcorrer do ano, envolvendo todas as modalidades de ensino.

Destacamos ainda que, durante o desenvolvimento da pesquisa, atravessamos uma crise mundial na saúde pública com a pandemia do novo vírus, causador da Covid-19 (coronavirus disease-2019), o qual ocasionou a cessação das atividades presenciais nas escolas, que tiveram que adotar o trabalho remoto. Com isso, houve a necessidade de nos reorganizarmos para dar seguimento à pesquisa, de maneira a não afetar o rigor científico, fazendo uso de novos recursos metodológicos e tecnológicos que validassem a produção dos dados.

A seguir, apresentaremos as concepções e proposições da formação continuada coletiva na inclusão escolar, com foco nas percepções, compreensões e reflexões dos servidores participantes da formação.

Algumas narrativas sobre a Formação Continuada Coletiva na perspectiva da inclusão escolar: compreensões e reflexões dos professores, profissionais da educação e colaboradores

Para contextualizar a compreensão dos processos da constituição da Formação Continuada Coletiva na perspectiva da inclusão escolar, apresentamos as quatro categorias centrais de análise que construímos a partir da produção e análise de dados, utilizando questionários, entrevistas e grupos focais, por meio das narrativas dos participantes envolvidos neste estudo.

A primeira categoria segue na direção da concepção da inclusão escolar, que nos possibilitou compreender o olhar dos professores, dos profissionais da educação e dos colaboradores sobre como entendem o trabalho com a diversidade existente na escola de maneira inclusiva, tendo em vista garantir que todos os estudantes tenham acesso e permanência na sala de aula comum.

Acredito que sempre se aprende algo em um ambiente educativo. Lógico que tudo depende de como os trabalhos estão sendo conduzidos para que os objetivos sejam alcançados com êxito, mas vejo com positividade toda forma de inclusão (Professor regente).

Acredito que é extremamente importante para os alunos com deficiência serem incluídos nas salas de aula, pois é através dessa inclusão que eles se sentem humanos, com tratamento igual ao de outros alunos e, além disso, também geramos um aprendizado de humanidade e companheirismo para os demais alunos da sala (Bibliotecária).

Penso que é um direito deles, que é fundamental para seu desenvolvimento. E, se queremos inclusão, devemos incluí-los (Auxiliar de Educação Especial).

As falas apontam que os servidores das escolas compreendem que a inclusão se remete ao princípio de que a educação é direito de todos e que a escola precisa estar aberta para atender aos estudantes com e sem deficiência, não somente aqueles que se moldem à sua organização, dado que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido do que seus pares normais, é uma criança, mas desenvolvida de outra maneira” (Vygotski, 1983b, p. 3). Nota-se que há o entendimento de que o desenvolvimento humano se caracteriza pelas relações sociais e pelo

contexto em que os sujeitos estão inseridos, com ênfase nas potencialidades e na capacidade, não na deficiência (Vigotski, 1997).

Entretanto, no decorrer da pesquisa, deparamo-nos com declarações e sentimentos de descrença. A nossa presença motivava os servidores a manifestarem suas inseguranças, seus medos e suas dúvidas em meio ao processo de inclusão escolar. Pensamentos de que a inclusão ocorre apenas com a presença de profissionais especializados eram externados:

É interessante quando o docente conta com o apoio de profissionais especializados e com recursos necessários para atender às necessidades dos discentes deficientes (Professor de área específica).

Se o professor da sala de aula tiver que dar conta de tudo sozinho, não vai conseguir atender a todos, mas, se tiver um auxiliar, sim, eles conseguem (Professor de área específica).

Vejo que o professor de Educação Especial, principalmente, tem a missão de incluir a pessoa com deficiência na sociedade e na comunidade escolar, de mostrar que, apesar das dificuldades, é um aluno como outro qualquer (Secretária escolar).

Essas narrativas revelam o predomínio da concepção de que os alunos com deficiência se relacionam com o saber de modo diferente e sua aprendizagem está atrelada à presença de um profissional especialista, sob a alegação de um preparo prévio e de um saber absoluto capaz de preceituar como trabalhar com tais alunos. Sob esse olhar, os fatores externos, a vivência e a interação cotidiana com cada um dos alunos acabavam por ser desconsiderados, enquanto, para Vigotski (2001), o desenvolvimento humano se orienta em direção à internalização das relações sociais, construídas ao longo de um processo histórico-cultural.

Esses indícios evidenciavam uma linha tênue em nosso meio profissional, visto que, de um lado, tínhamos servidores que, de algum modo, acreditavam na inclusão; de outro, os que ainda se concentravam nas deficiências e limitações.

Essas questões mostravam a imprescindibilidade de uma análise densa sobre a prevalência de tal concepção, levando em conta que o município, há algum tempo, adota a perspectiva da formação continuada embasada na construção coletiva de novos conhecimentos e na consequente busca de transformações e repercussões no contexto escolar e nos próprios servidores educacionais.

Desse modo, a teoria vigotskiana nos leva a compreender a escola como um local privilegiado para se aprender, pois a aprendizagem se dá pelas mediações e relações humanas nesse espaço. De acordo com esse ponto de vista, entendemos que é necessário promover a viabilização de ações colaborativas e interativas entre os componentes na escola, distanciando-se da segmentação e do isolamento das áreas/setores no processo de inclusão escolar.

Assim, a segunda categoria concernente aos desafios e possibilidades na aprendizagem atestou que muitos são os desafios vivenciados nos contextos escolares quando se trata da inclusão escolar, uma vez que envolve mudanças, reestruturação, quebra de paradigmas e a implicação de todos nesse processo. Nesse sentido, a condução de escola inclusiva requer o posicionamento de que todas as crianças podem aprender juntas e todos os que trabalham no âmbito escolar têm o compromisso e o desafio de ofertar possibilidades de aprendizagem, independentemente das especificidades. A compreensão dos servidores acerca dos desafios e das possibilidades de ensinar, de modo a conduzir os alunos com deficiência na apropriação do saber ofertado no espaço escolar, é evidenciada nos trechos a seguir:

Vários são os desafios, Dentro os principais, falta de informação específica sobre a determinada deficiência do aluno, materiais didáticos adequados, entre outros (Professor de área específica).

Na minha opinião, a primeira dificuldade que o professor enfrenta é o preconceito consigo mesmo, muitas vezes expressando não ser capaz de trabalhar com a criança (Professor regente).

Existem diversos desafios no processo de ensino e aprendizagem, como os financeiros, que se referem à estrutura, e o espaço escolar. Também investimentos e manutenções dos mesmos e as adversidades encontradas na sala de aula, no meio social e outros fatores. Mas, mesmo com os desafios, é possível, sim, ensinar um aluno com deficiência a partir de uma organização, planejamento e execução de um bom trabalho pedagógico (Auxiliar de Educação Especial).

Sim, o aluno com deficiência, mesmo que seja em um tempo diferente, tem a possibilidade de aprender, utilizando recursos diferenciados e com metodologias

que possibilitam a aprendizagem dos educandos (Supervisora escolar).

O aluno com deficiência pode ser ensinado, pode aprender de acordo com sua necessidade e condição, pode aprender dentro de sua capacidade. Assim, para ensinar toda e qualquer pessoa, é preciso gostar do que faz e buscar sempre a melhor forma de desenvolver o seu aluno (Secretário escolar).

Os discursos elencam a concepção de Vigotski, considerando os desafios e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem baseadas nas potencialidades de todos os alunos, com mecanismos que anulem os paradigmas da deficiência como incapacidade e limitação associadas à ideia da compensação biológica do defeito físico. Para o autor, essa compensação deve ser substituída pela compensação social do defeito. “O importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las” (Vigotski, 1997, p. 83).

Nessa direção apontada, interessa-nos ressaltar que a abordagem histórico-cultural apresentada por Vigotski se configura na materialidade das relações entre a pessoa e o meio no qual está inserida, logo não se pode desvincular a constituição das suas capacidades e limitação da realidade histórica e social. Por isso, de acordo com Vigotski (1987), o meio no qual vivemos é primordial para o desenvolvimento humano, ao passo que, quando esse ambiente não propicia o desenvolvimento de todos, é preciso promover a transformação, de modo que valorize as potencialidades de todos. Assim, mesmo que a aprendizagem aconteça individualmente, tal processo não deixa de estar ligado às relações sociais estabelecidas no ambiente no qual o sujeito está inserido.

Sob essa asserção, a terceira categoria trata da atuação e da prática educativa explicitadas nas interações concretizadas por meio das trocas no contexto escolar, endossadas pela afirmação de Caetano (2009), com base na concepção histórico-cultural de Vigotski, de que o homem se constitui pelas práticas sociais nas interações que concretizam, nas trocas e nas mudanças por ele empreendidas, tornando os conhecimentos e saberes culturalmente construídos como mutáveis. Reafirmamos, então, o pressuposto de Vigotski (1983a) de que a educação tem a responsabilidade de criar novas maneiras de desenvolvimento, sem a pretensão de suprir suas faltas, mas com ações que promovam a participação da pessoa com deficiência na sociedade.

Nessa perspectiva, Façanha e Fahd (2016) também acreditam que é preciso conhecer as potencialidades dos alunos com deficiência para, assim, entender que a escola e a sociedade precisam passar por transformações a fim de se tornarem acessíveis e inclusivas. Apesar dos desafios que são atravessados para se chegar à inclusão escolar, há a possibilidade de assegurar a aprendizagem de cada aluno com práticas educativas que atendam às suas singularidades. É notável a coerência da maioria das respostas nesse contexto:

Criar situações para que a escola, como um todo, veja essa criança como ser capaz. Me sinto na obrigação de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Professor de Educação Especial).

Eu, como profissional, me vejo a cada dia buscar mais e mais meios para atender às crianças no ambiente escolar para que se sintam parte do processo em que estão inseridos (Professor regente).

Como professor, o meu papel vai muito além de planejar, organizar e desenvolver aulas que possibilitem a inclusão, pois não devo apenas ver o ser, mas suas potencialidades, pois o processo é um caminho a ser percorrido com desafios, mas com muitas possibilidades de alcance e conquistas de aprendizagem (Professor de área específica).

As possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência partem do conhecer as potencialidades desses alunos. Todo aluno aprende quando lhe é ensinado de forma a garantir esse aprendizado (Auxiliar de Educação Especial).

As falas evidenciam que os servidores têm a consciência de que não devemos nos limitar às dificuldades dos alunos com deficiência nas salas de aulas, mas focar a sua totalidade para oferecer situações de aprendizagem que propiciem suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e social por meio da interação com os demais alunos. Dessa maneira, a escola precisa reorganizar seu meio educacional, buscando constituir novas formas de ofertar o conhecimento, levando em consideração as diversidades existentes em seu contexto.

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância de o posicionamento de respeito às individualidades de cada aluno conceber um estado de adequação

e mudança e, em contrapartida, criar espaços para as interações que precisam ser firmadas no contexto escolar. De acordo com Nóvoa (1992), “[...] a escola deve ser um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer” (Nóvoa, 1992, p. 73), e isso se dá a partir das relações constituídas com o outro no seu contexto.

Desse modo, as expectativas e perspectivas de aprendizagem dos alunos precisam ser consideradas no trabalho educativo, com vistas a atender às particularidades e pluralidades de cada um. No entanto, tal conduta consiste na constituição de espaços formativos coletivos nas instituições escolares, propiciando aos professores, profissionais da educação e colaboradores mudanças significativas positivas no contexto escolar em que estão inseridos.

Para tanto, Nóvoa (1992) acredita na formação das redes coletivas de trabalho como um fator decisivo de partilha de saberes e conhecimentos da prática profissional e de validação da profissão docente. Afirma que a *práxis* formativa referenciada pelas dimensões coletivas colabora para a emancipação e consolidação profissional autônoma na produção de seus saberes e valores.

Nesse sentido, entendemos que esses espaços formativos coletivos impulsionam movimentos de ressignificação da prática educativa dos servidores envolvidos com o processo de inclusão escolar, como descrito nos trechos seguintes, em que as colaboradoras destacam a importância do trabalho coletivo na escola:

Todos têm um papel de grande importância para um bom desenvolvimento da Educação Especial em uma escola, inclusive funcionários administrativos. A escola é um ambiente de múltiplas formas de aprender, desde o aprendizado educacional ao aprendizado voltado à alimentação, socialização etc. Eu desempenho o meu papel de apoio, de forma geral, buscando suprir qualquer necessidade, inclusive com ideias pedagógicas e apoio à gestão (Secretária escolar).

O trabalho precisa ser coletivo, com tutorias, com todos juntos, por isso a aprendizagem é cooperativa (Merendeira).

As narrativas fornecem elementos fundamentais para a quarta categoria, que legitimam as contribuições da Formação Continuada Coletiva. Elas são um caminho lícito para (re)construção/reflexão das práticas e das ações educativas,

fomentando perspectivas distintas que legitimam a atuação de todos os servidores da escola, permitindo-lhes o reconhecimento da identidade profissional, relacionando-a com a atividade que exercem. Dessa forma, firmam, entre outras atribuições, a importância da sua implicação com a inclusão escolar e com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados na rede comum de ensino.

Sob essa premissa, corroboramos o pensamento de Jesus (2005) ao dizer que, “[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer” (Jesus, 2005, p. 206). Posto isso, a autora adverte que, nas relações estabelecidas entre os diferentes servidores da escola e com a formação continuada, podem ocorrer transformações significativas na inclusão dos alunos com deficiência matriculados na rede comum de ensino.

Nessa categoria, evidenciamos, nos discursos, a importância da constituição de espaços formativos coletivos no desenvolvimento de uma prática interativa para a inclusão escolar em que o saber de todos os servidores é validado. Considerando o valor e relevância desse espaço formativo, trouxemos os seguintes relatos:

A formação continuada é uma possibilidade de construção da nova proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de pensar o ato educativo e analisar suas práticas com o intuito de criar espaços para reflexão coletiva (Professor regente).

É importante, é necessária a formação, pois inclui todos os profissionais da escola (Auxiliar de serviços gerais).

A formação contribui para que nós, que não estamos diretamente com o aluno, aprendamos um pouco mais a lidar com algumas situações e atitudes dele para saber agir da maneira correta dentro da escola, juntamente com os outros profissionais (Auxiliar de biblioteca).

O saber está sendo construído à medida que as experiências vão se acumulando e as práticas anteriores vão sendo transformadas. Por isso, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional (Merendeira).

A formação continuada, com a participação de todos os profissionais da escola, é muito importante, pois assim teremos um conhecimento mais amplo na área

da educação especial e nós, como comunidade escolar, saberemos como agir diante de um aluno especial em nossa escola e sala de aula (Professor de área específica).

As falas tecidas se interligam a um dos objetivos deste estudo: a constituição de espaço formativo com outros/novos olhares pela coletividade, ou seja, formação envolvendo não somente o professor, mas também todos os servidores da educação, rompendo com as práticas formativas tradicionais homogeneizadoras.

Em razão disso, concordamos com a afirmação de Nóvoa (1992) quando diz que “[...] a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]” (Nóvoa, 1992, p. 22), o que atesta a proposta adotada pelo município de Santa Maria de Jetibá, referente à formação continuada para todos os professores, profissionais da educação e colaboradores, que incluem do diretor da escola ao motorista, com ações para a construção e produção de saberes coletivos, pensando em como as relações interpessoais na escola são primordiais na inclusão escolar.

Considerações finais

O estudo revelou que a proposta da formação continuada pensada no coletivo adotada pela gestão de Educação Especial/Inclusiva de Santa Maria de Jetibá, com a participação de todos os servidores que atuam nos contextos escolares, é uma via possível para efetivar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, considerando que o saber da experiência de cada profissional é validado como conhecimento que contribui para a reflexão sobre as possíveis modificações de posturas, concepções e ações das práticas, ressignificando pensamentos voltados para as limitações e abrindo possibilidades de ensino-aprendizagem.

Todavia, no decorrer de todo o processo, desde a constituição e a implementação da formação, constatamos que tal movimento tem fomentado, nos servidores que atuam nos ambientes escolares e na Secretaria de Educação, a premência de se constituírem espaços formativos coletivamente, nos quais cada profissional “[...] é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (Nóvoa, 1992, p. 25-26) e, assim, possa se envolver e se comprometer na inclusão escolar.

Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos da mediação e da cooperação sustentados por Vigotski (1998) e Nóvoa (1995) salientam que as relações

humanas são primordiais ao desenvolvimento profissional e acesso a novos conhecimentos. Logo, a escola pode ser compreendida como lugar privilegiado de partilha de saberes, onde se estreitam laços e se constroem histórias na trajetória de vida, advindas das condições históricas e culturais de cada sujeito particular.

Por fim, a partir deste estudo, pensamos que as redes de relações constituídas no coletivo possibilitam construir práticas mediadoras da produção de conhecimentos ancoradas nas experiências e vivências de todos os servidores, que os conduzem para a percepção de que é possível nos transformarmos e ressignificarmos nossas práticas com vistas a concretizar a inclusão de todos os alunos nos espaços escolares que frequentam.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Editora Liber Livros, 2008. (Série Pesquisa: v. 13).
- ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO-ALEMÃO DE PESQUISA QUALITATIVA E INTERPRETAÇÃO DE DADOS, 1., 2008, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares 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: 05 dez. 2024
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008.
- CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**, 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- FAÇANHA, L. da S.; FAHD, W. C. B. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotsky. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 25, p. 113-133, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4791/4367>. Acesso em: 12 dez. 2024.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ-7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 dez. 2024.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.; VICTOR, S. L. (org). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 203-218.

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (org). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação**: concepções e trajetórias. Ilhéus: Editus, 2017, p. 123-141. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo97885745549-38.epub>. Acesso em: 10 abr. 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 16, n. 14, mai. 2001a.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Aveiro-PT: Universidade de Aveiro, 2001b.

NÓVOA, A. **Professores imagens de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei Orgânica do município de Santa Maria de Jetibá – ES**. Santa Maria de Jetibá, ES: Diário Oficial do Município, 1990.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei nº 527, de 30 de junho de 2000**. Cria o Plano de Carreira e Vencimentos dos profissionais do magistério público municipal do município de Santa Maria de Jetibá do Estado do Espírito Santo. Santa Maria de Jetibá, ES: Diário Oficial do Municipal, 2000.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Decreto nº 091, de 22 de março de 2010**. Cria o Centro de Referência de Educação Inclusiva no Município de Santa Maria de Jetibá. Santa Maria de Jetibá, ES: Diário Oficial do Município, 2010.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Lei Municipal nº 1778, de 16 de junho de 2015**. Cria o Plano Municipal de Educação. Santa Maria de Jetibá, ES: Diário Oficial do Município, 2015.

SANTA MARIA DE JETIBÁ. **Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino**. Santa Maria de Jetibá, ES: Diário Oficial do Município, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**: fundamentos de Defectología. t. V. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983a.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. t. III. Madrid: Visor, 1983b.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: Fundamentos de Defectología. t. V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

4. Educação Especial e pandemia da Covid-19: ações implementadas pela rede municipal de educação de Vila Velha/ES

Francisca Kátia Barbosa de Souza¹

Alexandro Braga Vieira²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.4

Considerações iniciais

A pandemia da Covid-19 se alastrou globalmente em 2020, trazendo impactos na sociedade, incluindo a Educação. Em Vila Velha/ES, como em outras partes do Brasil, as escolas tiveram que se adaptar rapidamente, adotando medidas alinhadas aos protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS); dentre elas, a transição para o ensino remoto — desafio particular para a Educação Especial.

1 Mestra em Educação. Graduada em Sistema da Informação. Professora de Tecnologias Educacionais nas Redes Estadual de Ensino do Espírito Santo e Municipal de Vila Velha/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7842837239654035>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3156-3225>. E-mail: fkbs04@gmail.com.

2 Pós-doutor, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da referida instituição. Pesquisador da modalidade de Educação Especial. E-mail: allexbraga@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>.

A investigação sobre esse tema surge da necessidade de entender melhor como essas mudanças afetaram a formação dos alunos apoiados pela Educação Especial, na busca por contribuir para uma compreensão mais ampla acerca das implicações da pandemia na escolarização desses sujeitos, oferecendo *insights* para adaptações futuras em situações semelhantes.

O ensino remoto foi incorporado de modo incisivo na Educação a partir da pandemia da Covid-19, produzida por uma doença amplamente infecciosa causada pelo coronavírus SARS-Cov-2, que se dissemina pelo ar e pelo contato humano. Dentre as várias alternativas produzidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), destacaram-se a busca pela vacinação, a aposta no isolamento social, no uso de máscaras e na higienização das mãos e de ambientes sociais com álcool em gel, visando à luta pela preservação da vida.

Mesmo com a vacina contra a Covid-19 aprovada no ano de 2020 e a população mundial começando a ser imunizada, os protocolos adotados pela Organização Mundial da Saúde persistiram. O isolamento social se colocou como necessário, mas, de certo modo, afetou as atividades humanas que passaram a ser realizadas dentro do ambiente familiar.

Tal reorganização afetou a área da Educação, pois, com o isolamento social, aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto, realizadas em plataformas digitais ou até mesmo por meio de atividades encaminhadas pelas escolas para as residências dos alunos, seja pelas redes sociais, *e-mail*, *WhatsApp* ou impressas, distanciando professores e alunos dos processos de mediação dos conhecimentos pela via do contato físico.

Os estudantes foram submetidos a tal estratégia; dentre eles, os considerados público da Educação Especial, que, historicamente, já convivem com o isolamento social e pedagógico. Por isso, há de se investigar os impactos da pandemia no direito à Educação para os alunos aqui mencionados e as ações que precisam ser implementadas para sanar situações que o isolamento social trouxe para a escolarização desses sujeitos.

[...] estamos pensando no pós-pandemia para os estudantes com deficiência inseridos na rede escolar, para quem períodos de adaptação escolar são quase sempre difíceis e por vezes dolorosos, em alguns casos sem êxito. Logo, considerar que na grande maioria dos casos, os estudantes com deficiência não estão apenas afastados de atividades escolares, que são, por vezes, o único local

de socialização desses alunos além do núcleo familiar, mas estão também afastados de suas terapias, de suas consultas, fisioterapias etc., o isolamento para a maioria dos estudantes com deficiência significa também estar afastado de seus tratamentos/acompanhamentos, esse fator por si só já nos remete a um maior grau de dificuldade no período pós-pandemia (Cardoso; Taveira; Stribel, 2021, p. 516).

A necessidade de compreender os impactos da pandemia na escolarização dos alunos também leva em consideração os tratos sociais atribuídos às pessoas público da Educação Especial no transcorrer da história. Falamos de pessoas que passaram por processos de eliminação, conjugação da deficiência ao pecado e segregação social/escolar.

Na atualidade, lutam por práticas de inclusão, entendida como uma ação ética e política alicerçada no direito à igualdade e à diferença. O princípio da inclusão implicou os processos de escolarização dessas pessoas, pois, outrora segregadas em instituições especializadas, encontraram a defesa da escola comum como *locus* de acesso ao conhecimento formal, portanto um direito social a ser resguardado pelo Estado e pelas famílias.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (Jesus *et al.*, 2012, p. 163).

Mediante essa assertiva, buscamos compreender os impactos da pandemia da Covid-19 no direito à escolarização dos estudantes público da Educação Especial, situação que perpassa pela matrícula, condições de permanência e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada. Para tanto, direcionamos atenções para rede municipal de Vila Velha/ES para entender o que foi

feito no período de isolamento social e as implicações das decisões político-pedagógicas na escolarização daqueles com demandas para a Educação Especial. Assim, para a constituição de reflexões sobre a temática anunciada, trazemos o referencial teórico adotado para a constituição do artigo, seguidamente da metodologia, da análise dos dados, das considerações finais e das referências.

Diálogos teóricos sobre o direito social à Educação

Historicamente, o direito social à Educação no Brasil se configurou extensivo a uma parte privilegiada da população, deixando à margem grupos desfavorecidos, como trabalhadores rurais, sujeitos residentes em periferias, mulheres, negros/negras, pessoas com deficiências, dentre outros.

Foi a partir do fortalecimento dos movimentos sociais que direitos negligenciados passaram a ser extensivos aos grupos historicamente excluídos. O direito à Educação, a partir da promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, passou a ser reconhecido como público e subjetivo, ou seja, de todos os cidadãos brasileiros e um dever do Estado.

Para Cury (2014), tal direito não pode ser negligenciado, negado e comercializado, pois se coloca como a base para o usufruto dos demais, tendo em vista que a Educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento da cidadania e uma chave de crescente estima de si (Cury, 2014).

O direito social à Educação pressupõe que os sistemas de ensino criem políticas para a garantia de matrícula, condições de permanência e apropriação dos conhecimentos. Diante disso, cabe ao Estado “[...] trabalhar para que as condições de escolarização sejam as mais equitativas possíveis, para que todas as crianças possam verdadeiramente beneficiar-se de boas escolas e de bons professores” (Meirieu, 2005, p. 24).

A defesa da Educação como direito social trouxe novos direcionamentos para as políticas de Educação Especial. Historicamente, a tendência de uma Educação exclusiva para poucos levou a modalidade, por longas décadas, a se mostrar substitutiva à escola, ofertando atendimentos segregados em instituições filantrópicas com fins caritativos e em classes especiais (Januzzi, 2004; Mazzotta, 2005; Kassar; Rabelo, 2013).

Essa perspectiva se caracterizou por práticas segregadoras e afastou os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação do convívio com seus pares e das escolas. Com isso, limitou as responsabilidades do Estado/escolas para com os processos de ensino-aprendizado e de desenvolvimento desses sujeitos. Para Baptista (2011), esse tipo de atendimento produziu o imaginário social de que as pessoas aqui mencionadas são incapazes de aprender, contribuindo para a exclusão e a desigualdade social e escolar.

A defesa pelo direito social à Educação para sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foi impulsionada por várias normativas — como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 —, ganhando relevo, nos últimos anos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse documento trouxe avanços para a defesa da escola comum como espaço-tempo de apropriação dos conhecimentos para os estudantes em tela.

A PNEE/2008 coloca ênfase na inclusão dos estudantes nas escolas comuns, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Com isso, visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem, oferecendo suporte às necessidades educacionais especiais. Para tanto, aborda a importância de os sistemas de ensino matricularem todos nas escolas comuns, defendendo o enfrentamento de abordagens segregacionistas, como destacado por Kassar e Rabelo (2013). Além disso, prevê a oferta do atendimento educacional especializado como complementar/suplementar, buscando superar barreiras nos processos de ensino-aprendizagem.

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

Além disso, orienta que o atendimento educacional especializado deva fazer parte da proposta pedagógica das escolas e ser realizado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, visando atender a especificidades de aprendi-

zagens que, respondidas, ampliam as oportunidades de envolvimento dos alunos nos currículos, contribuindo para o usufruto do direito social à Educação.

Como defende Marshall (1967), o direito à educação está diretamente associado à cidadania, pois, quando o Estado garante que todas as pessoas sejam educadas, tem-se em mente (sem sombra de dúvida) as exigências e a natureza da cidadania. Nesse sentido, o direito à educação é um direito social de cidadania, portanto necessita ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito de o cidadão adulto ter sido educado. “A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (Marshall, 1967, p. 73).

Normativas subsequentes à PNEE/2008, como o Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 4/2009, reforçam esses compromissos, enfatizando a inclusão de apoios especializados nas escolas comuns para atender às necessidades educacionais especiais. Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, representa um marco importante na garantia do direito à educação inclusiva no Brasil.

Vários são os desafios que muitos brasileiros enfrentam para o usufruto do direito social à Educação. Embora as normativas brasileiras reconheçam esse direito como público e subjetivo, muitos grupos sociais ainda encontram barreiras para ingressarem nas escolas ou continuarem seus processos formativos. Segundo os estudos de Melo (2022), a pandemia da Covid-19 avolumou esses obstáculos, impactando a Educação. A Educação Especial não foi exceção. O fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto afetaram desproporcionalmente os processos de escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e respostas frágeis às sequelas deixadas têm sido percebidas em diferentes contextos educacionais.

Para o autor, em muitos cenários, as políticas de Educação Especial foram adaptadas para atender às necessidades dos alunos durante a pandemia. Ocorreram tentativas de incluir o fornecimento de recursos adicionais de tecnologia assistiva, a adoção do ensino remoto, o planejamento de atividades/avaliações diferenciadas e a disposição de suporte de forma virtual, cenário atravessado por desafios, o que requer um olhar cuidadoso na implementação de ações pedagógicas no retorno ao ensino presencial.

No Brasil, a pandemia da Covid-19 agravou as desigualdades já existentes na Educação, incluindo na área de Educação Especial. A grande maioria dos estudantes brasileiros apoiados pela modalidade de ensino estuda em escolas públicas, e muitos não estavam preparados para o ensino remoto ou adaptado durante o contexto pandêmico.

Segundo Torres e Borges (2020), com a pandemia da Covid-19, diferentes condições de acesso a equipamentos, *internet*, destrezas para o uso de recursos de tecnologia da informação e comunicações (TIC) e condições estruturais de moradia desafiaram os professores e os estudantes. Além disso, a não estada física na escola aumentou as desigualdades, que já eram grandes em relação aos alunos público da Educação Especial. Por isso, Melo e Machado (2022) problematizam que cabe ao Estado prover melhores condições de trabalho, valorização e formação para os professores enfrentarem as “sequelas pedagógicas” deixadas pela pandemia — um direito desse profissional e uma condição para as escolas se estabelecerem inclusivas.

Os autores mencionados ressaltam que a transição para o ensino remoto levantou preocupações sobre a perda de acesso aos serviços de Educação Especial, especialmente para os alunos que necessitam de suporte mais individualizado, tendo em vista os sistemas de ensino se depararem com barreiras para a oferta/realização do atendimento educacional especializado. No Brasil, a pandemia exacerbou as desigualdades educacionais existentes, evidenciando muitos estudantes/docentes sem acesso adequado às tecnologias, além dos incipientes recursos de adaptação do ensino e capacitação dos professores para o ensino remoto. Segundo dados da Unesco, mais de 1,3 milhão de alunos com deficiências matriculados na Educação Básica foram impactados pelo fechamento das escolas.

Iniciativas — como a distribuição de *tablets* e *internet* para alunos vulneráveis e professores e a elaboração de materiais pedagógicos acessíveis — foram implementadas por alguns sistemas de ensino. A Lei nº 14.040/2020 regulamentou normas educacionais excepcionais para o período da pandemia, trazendo orientações acerca da reorganização dos calendários escolares, enfatizando a importância de garantir a qualidade dos serviços educacionais para todos os alunos, incluindo os apoiados pela Educação Especial. Mesmo assim, percebemos barreiras trazidas pelo ensino remoto para o envolvimento dos estudantes nas proposições curriculares e no atendimento educacional especializado, acentuando o “isolamento pedagógico” já vivenciado no ensino presencial.

Melo e Machado (2022) destacaram o papel crucial dos professores de Educação Especial de colaborar com o ensino comum na tentativa de promover a acessibilidade curricular e fornecer suporte às famílias e aos alunos, ressaltando a necessidade de constante reorganização das práticas pedagógicas, assim como da avaliação para atender às necessidades de todos os estudantes no contexto desafiador produzido pela pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, torna-se crucial que os sistemas educacionais analisem os impactos deixados pelo fenômeno pandêmico nos processos de ensino-aprendizagem de alunos apoiados pela Educação Especial e desenvolvam políticas para enfrentar desafios que atravessam a mediação dos conhecimentos, especialmente no retorno ao ensino presencial. É importante que as políticas de Educação Especial levem em conta complexidades únicas enfrentadas por esses alunos, assegurando que as medidas adotadas sejam inclusivas e atendam o direito social à Educação.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e se baseia em pressupostos exploratórios que têm o objetivo de familiarizar o pesquisador com o tema em estudo, permitindo um entendimento inicial sobre os fatos e os fenômenos relacionados ao problema investigado. Conforme Almeida (2014), recorrem a esse tipo de pesquisa áreas com conhecimentos limitados sobre um determinado assunto, servindo, os constituídos, como ponto de partida para investigações futuras.

Piovesan e Temporini (1995) destacam que a pesquisa exploratória visa identificar questões pouco analisadas, muitas vezes por meio de um estudo de caso. Argumentam que o método fornece uma visão geral do universo investigado, abrindo caminhos para múltiplas questões a serem analisadas por pesquisas futuras. Rampazzo (2005) descreve essa fase como uma observação inicial, não estruturada ou assistemática, que permite ao pesquisador coletar e registrar fatos sobre a realidade estudada.

Como procedimentos para a produção dos dados, recorreu-se às seguintes ações: a) pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, aos professores envolvidos no estudo e à coordenação do Núcleo de Educação Especial; b) realização de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras de Educação Especial em atuação na rede municipal de ensino.

Optamos por organizar a participação dessas docentes, considerando os seguintes critérios: a) uma escola por região administrativa do município; b) escola de Ensino Fundamental; c) unidade de ensino com o maior quantitativo de estudantes público da Educação Especial; d) disponibilidade de o professor se envolver com o processo de investigação.

Além das cinco professoras, envolvemos a coordenadora de Educação Especial por ser a responsável, com a equipe com quem atua, pelas políticas voltadas à inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Vila Velha/ES.

As entrevistas foram realizadas por meio do desenvolvimento de um aplicativo constituído por uma das autoras do texto. O objetivo foi analisar as principais políticas implementadas no período da pandemia da Covid-19 e as implicações delas na escolarização de estudantes apoiados pela Educação Especial em processos de inclusão escolar.

O foco da pesquisa foi o município de Vila Velha/ES, situado a 3 km da capital do Espírito Santo, fazendo fronteira com as cidades de Vitória, Guarapari, Cariacica e Viana. Juntos com Serra e Fundão, compõem a região Metropolitana da Grande Vitória. O município está organizado em cinco regiões administrativas, cada uma com características e dinâmicas próprias.

A rede de ensino possui 116 escolas, sendo 42 Unidades de Educação Infantil (UMEI) e 71 Unidades de Educação Fundamental (UMEF). Com cerca de 5 mil profissionais do magistério, a secretaria atende a um total de 54.003 alunos, assim distribuídos: 13.097 na Educação Infantil, 23.011 nos Anos Iniciais e 15.695 nos Anos Finais do Ensino Fundamental, além de 2.200 na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo dados da página oficial da Prefeitura Municipal de Vila Velha/ES, a rede municipal de educação atende a aproximadamente 3.872 alunos público da Educação Especial. Eles são acolhidos pelos professores de sala de aula comum e docentes em atuação no atendimento educacional especializado. Além disso, há a contratação de cuidadores para apoios diversos e a instalação de salas de recursos multifuncionais.

O referido estudo se vincula a uma investigação maior, denominada “Um olhar sobre o Estado do Espírito Santo a partir da Política Nacional de Educação

Especial na perspectiva de Educação Inclusiva”, aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFES.

Análise e discussão dos dados

Seguindo a tendência de outras redes brasileiras e estrangeiras (Natividade; Melo; Brasil, 2021; Ozório *et al.*, 2021), a rede municipal de Vila Velha/ES teve que reorganizar suas políticas educacionais para enfrentar as problemáticas trazidas pela pandemia da Covid-19. Ganha destaque a adoção do ensino remoto emergencial, que culminou no desenvolvimento de uma plataforma denominada “Conectados na Vila” e na elaboração de atividades impressas que foram encaminhadas por redes sociais, *WhatsApp* e retiradas pelas famílias dos estudantes nas escolas.

Os temas e os conteúdos das atividades foram planejados pela Secretaria de Educação para que as unidades de ensino se incumbissem de sistematizá-las e distribuí-las para os estudantes. Essa estratégia nos permite refletir que a elaboração de atividades únicas e com conteúdos mínimos, muitas vezes distantes do ano escolar em que o estudante se encontrava matriculado, impactou o direito à apropriação dos conhecimentos. Além disso, essa política afetou autonomia das escolas, promoveu currículos distantes das trajetórias de aprendizagem dos alunos e desconsiderou a realidade educativa das várias salas de aula.

Como afirma Paro (2007), a tarefa da escola é promover a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, por isso precisa considerar a heterogeneidade/pluralidade humana e ser gerida a partir dos princípios coletivos e democráticos. Entendemos que a pandemia trouxe novos desafios para a educação, fazendo com que os órgãos centrais implementassem políticas em curto espaço de tempo. Com isso, fragilizaram-se as possibilidades de reflexão sobre o que estava sendo constituído.

Esse cenário precisa ser analisado de modo crítico-propositivo de forma a levar a municipalidade a constituir uma política avaliativa para levantar os impactos da pandemia da Covid-19 no direito social à Educação e as ações que necessitam ser implementadas para enfrentar a problemática deixada. Para Cury (2020), a saúde e a educação são direitos vitais, portanto cabe ao Estado respeitá-los e trabalhar para que todos possam deles usufruir, independentemente das circunstâncias nas quais a pessoa vive.

Diante disso, torna-se relevante compreender as implicações do ensino remoto emergencial na escolarização dos estudantes público da Educação Especial, tendo em vista normativas nacionais (Brasil, 2009, 2011) promulgarem o direito de acesso ao currículo comum e ao atendimento educacional especializado. Segundo as professoras, foram adotadas estratégias como: *Google Classroom*, *Google Forms*, grupos de *WhatsApp*. Com isso, eram enviados vídeos, atividades e brincadeiras para serem feitas em casa. Nos grupos de *WhatsApp*, eram promovidas chamadas para tentar inserir os alunos nas atividades e fazer um contato mais direto. Disseram também que elas eram elaboradas de acordo com as especificidades e as necessidades de cada aluno. Mesmo assim, muitas não eram realizadas, porque as famílias não buscavam o material, tampouco tinham conhecimentos para desenvolvê-los com os alunos.

Percebem-se preocupações docentes em promover acessibilidade ao conhecimento, sem desconsiderar as necessidades específicas dos estudantes. Trata-se de um princípio presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que faz a defesa da promoção da educação com qualidade para todos, independentemente das diferenças e das necessidades educacionais especiais.

Assim, de um lado, percebe-se que a rede municipal de Vila Velha/ES buscou envolver os estudantes apoiados pela Educação Especial nas atividades realizadas por meio do ensino remoto emergencial. De outro lado, mesmo com várias tentativas de reorganização do trabalho pedagógico, o distanciamento social é reconhecido como a maior barreira, principalmente por não favorecer a mediação presencial, a articulação entre ensino comum e especial e não cultura escolar de ter as tecnologias como uma ferramenta pedagógica. Ademais, a depender da condição/trajetória do aluno, estudar pelo computador/celular se colocou como uma ação impraticável e não acessível para muitos sujeitos com demandas de apoio da Educação Especial.

Cury (2020) diz que a pandemia levou as escolas invadirem as casas de alunos/professores, transformando-as em sala de aula. Evidenciou a exclusão de muitos grupos sociais do universo tecnológico, além de mostrar que a maioria dos estudantes recorre à *internet* para vários fins, não para estudar. Numa outra perspectiva, também deixou o ensinamento acerca da importância do professor e dos processos de mediação presencial para a apropriação dos conhecimentos, elementos afetados pelo isolamento social/escolar. Segundo uma das professoras entrevistadas, “[...] foi necessário reorganizar os

recursos pedagógicos de cada aluno para que ele fizesse tudo em casa e sem a presença dos professores, e isso impactou na aprendizagem”.

O período pandêmico trouxe o ensino remoto emergencial para o cenário da educação e impossibilitou que os estudantes contassem com a mediação dos professores. Nem todos os familiares possuíam equipamentos tecnológicos, *internet*, formação pedagógica e condições de explorar as proposições curriculares, mesmo diante dos esforços empreendidos pelos professores. O direito à educação, já frágil no ensino presencial, mostrou-se mais vulnerável, contexto que nos faz refletir com Cury *et al.* (2020) quando afirma que:

[...] a garantia do direito à educação ao aluno com deficiência, mesmo em tempo de pandemia, deve ter como linha de atuação este sistema educacional inclusivo, ou seja, mesmo em casa, deve o aluno receber toda a assistência necessária para que possa se desenvolver educacionalmente (Cury *et al.*, 2020, p. 3).

Entendemos que os professores fizeram os seus “possíveis” para atender ao preceito trazido pelo autor, mas o cenário remoto fez com que esses profissionais, os alunos e os familiares desses sujeitos se vissem diante da urgência de se adaptar rapidamente a uma nova realidade para suprir necessidades educacionais. Esse cenário, podemos dizer, está repleto de lacunas que necessitam ser respondidas por políticas comprometidas com os pressupostos da inclusão escolar. Diante disso, reiteramos: não podemos entender que a pandemia acabou e “voltamos a um normal”, como se um dia ele tivesse existido.

Os dados do estudo também apontaram que a adoção do ensino remoto foi atravessada por desafios, conforme explicitados. Destacamos, ainda, o fato de muitos professores e estudantes não contarem com recursos tecnológicos (computador e *internet*) para o desenvolvimento da ação. No caso dos docentes, havia a ausência de formação/conhecimentos sobre como utilizá-los — cenário que recebe implicação de questões geracionais, etárias, financeiras, culturais, dentre outras.

Buscando possibilidades de enfrentar esse cenário, a rede municipal de Vila Velha/ES empreendeu esforços para possibilitar que os professores adquirissem equipamentos tecnológicos. Para tanto, foi destinado o repasse de recursos financeiros para o educador promover essa aquisição. No entanto, a

incipiente formação acadêmica para lidar com as tecnologias da informação e comunicações se colocou como uma tensão.

Tal fragilidade ganha preocupação ao considerarmos que, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica — BNC-Formação (Brasil, 2019), um dos conhecimentos fundamentais à formação dos professores perpassa pela inclusão tecnológica, pois esse sujeito necessita:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019, p. 2).

Embora esses conhecimentos sejam fundamentais para a atuação docente, a incorporação das TIC nos cursos de licenciatura no Brasil ocorre de maneira tímida e tardia em comparação com outros países. Historicamente, cursos de especialização que vinculam a área à Educação vêm abordando a temática com os educadores. Nesse contexto, a pandemia da Covid-19, ao impor o isolamento social, trouxe mudanças complexas para o cenário educacional, como a necessidade de adoção emergencial do ensino remoto. Essa transição forçada do presencial para o *online* não apenas desafiou as práticas organizativas das escolas e os saberes-fazer dos professores e alunos, mas também acelerou a integração (sem precedentes) das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem.

Professores e alunos foram compelidos a se adaptar rapidamente às novas ferramentas e metodologias, enfrentando uma curva de aprendizado íngreme. Esse cenário destacou lacunas na formação tecnológica dos educadores e expôs a necessidade de se reformularem os currículos de formação docente, integrando-os às tecnologias para responderem aos desafios educacionais contemporâneos.

A falta de familiaridade com as TIC entre os professores trouxe impactos no desenvolvimento do ensino *online*. Muitos docentes enfrentaram dificuldades básicas, como a falta de conhecimentos para operar plataformas de ensino virtuais, realizar videoconferências ou fazer a gestão de ferramentas

de colaboração digital. Isso resultou em aulas atrasadas ou interrompidas, comunicação incipiente e, em alguns casos, impossibilidade de realizar as atividades pedagógicas por meios tecnológicos.

A Educação Especial foi particularmente afetada pela falta de familiaridade dos professores com as TIC no contexto do ensino *online*. Alunos apoiados pela modalidade de ensino, que já enfrentam barreiras adicionais em seus processos educacionais, viram-se ainda mais desafiados nesse novo cenário. Essa situação desencadeou uma série de desafios que implicou na qualidade do ensino e na apropriação dos conhecimentos. Muitos discentes não conseguiam se concentrar nas aulas *online*, ficar muito tempo em frente ao computador; não dispunham desses recursos e não contavam com familiares que possuíam formação para relacionar os currículos a necessidades específicas de aprendizagens.

De acordo com Melo (2020), a formação inicial e continuada de professores no âmbito da Educação Especial necessita fortalecer os saberes-fazeres desses profissionais para que se sintam capazes de compor lógicas de ensino favorecedoras dos processos de apropriação dos conhecimentos para discentes com demandas específicas. Tal demanda não se restringe ao período pandêmico. Para o autor, cotidianamente, são evidenciadas dificuldades de os profissionais da educação se perceberem responsáveis pela aprendizagem desses estudantes, situação avolumada com a adoção do ensino remoto. Trata-se de questões historicamente que permaneceram e se intensificaram, desvelando a necessidade de um olhar crítico-reflexivo sobre os saberes-fazeres dos professores e o necessário investimento em seus processos formativos.

Segundo Torres e Borges (2020), com a pandemia da Covid-19, diferentes condições de acesso a equipamentos, *internet*, conhecimentos necessários para o uso de recursos de TIC e condições estruturais de moradia desafiaram professores e estudantes. Além disso, a não estada na escola fisicamente aumentou a condição de desigualdade em relação aos alunos público da Educação Especial. Por isso, Melo e Machado (2022) problematizam que a formação continuada deve ser reconhecida como um direito de o professor se formar em processo, um dever do Estado e uma condição para que a escola se estabeleça inclusiva.

De acordo com Torres e Borges (2020) e Melo e Machado (2022), as políticas de Educação Especial durante a pandemia destacaram a necessidade de maior acessibilidade no sistema educacional em geral. Esses autores

argumentam que as políticas criadas no período pandêmico se colocaram como desafios, mas também como possibilidades. Se o uso das tecnologias conflitou com a formação dos professores e as condições de vida de muitos docentes/estudantes, não se pode negar que elas podem fortalecer os serviços de Educação Especial, trazendo benefícios para maior envolvimento dos estudantes no currículo escolar, sem contar a possibilidade de maior interação entre escola e família.

Outra questão a ser destacada neste texto versa sobre as ações direcionadas para o retorno ao ensino presencial, o que envolveu uma abordagem gradual e adaptativa, visando ao equilíbrio cuidadoso entre o direito à educação e a proteção da saúde pública. Essa fase exigiu uma avaliação contínua e responsiva, levando em consideração o progresso da campanha de vacinação e as novas informações sobre a situação de saúde que surgiam. Importante destacar o retorno dos estudantes de modo escalonado, ação que facilitou a implementação do ensino híbrido, integrando modalidades presenciais e remotas.

Para tanto, as equipes de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial elaboraram diretrizes pedagógicas para orientar a retomada das aulas presenciais. A Secretaria Municipal de Vila Velha/ES buscou cumprir orientações produzidas pela OMS e Secretarias de Saúde, levando as escolas a serem instruídas a implementar várias medidas, como higiene das mãos, distanciamento social, uso de máscaras, ventilação dos ambientes, controle de entrada e saída, medição de temperatura, não acesso a áreas comuns e o compartilhamento de materiais.

Segundo Gabriel e Souza (2023), o ensino híbrido no retorno pós-pandemia foi assumido como uma possibilidade de as redes de ensino darem continuidade ao trabalho curricular, o que requer novos significados aos conteúdos, aos métodos e às práticas pedagógicas. Para os autores, a referida estratégia didática exige condições para sua utilização (como a formação dos professores e o acesso às tecnologias necessárias), favorecendo a conexão entre a escola, o ambiente imediato dos estudantes e o mundo de maneira mais acessível e descomplicada.

Quando analisamos a adoção do ensino híbrido e o retorno dos estudantes apoiados pela Educação Especial às escolas, verificamos, nas narrativas das professoras, que, no Estado do Espírito Santo, esses discentes foram os últimos a retornarem às aulas presenciais, permanecendo por mais tempo no

ensino remoto. Esses estudantes, que já enfrentam desafios no aprendizado presencial, tiveram dificuldades adicionais com o ensino remoto.

O retorno às escolas apresentou desafios significativos para estudantes, educadores e instituições educacionais, destacando-se a hesitação de muitos responsáveis em enviar seus filhos às salas de aula, motivada por preocupações como a segurança. Essa situação demandou esforços contínuos dos professores para manterem contato com os estudantes, assegurando que continuassem a participar das aulas, mesmo que de forma remota. Para o retorno dos alunos público da Educação Especial ao ensino presencial, o próprio Ministério da Educação apresentou orientações, conforme podemos constatar na citação que segue.

O retorno dos estudantes com deficiência deve ser cuidadosamente planejado assim como o dos demais membros da comunidade escolar. Em geral, esses estudantes necessitam de contato próximo com terceiros e com objetos especializados de uso diário, assim como demandam maior atenção dos profissionais da educação em todas as medidas já citadas. Devido à complexidade dos casos, recomenda-se às famílias e aos profissionais da saúde que indiquem às escolas alguma recomendação diferenciada entre aquelas que já foram estabelecidas pelo Ministério da Saúde em virtude de alguma necessidade específica de cada um desses estudantes, a pertinência ou não do uso de máscara e a escolha dos profissionais mais adequados para acompanhá-los na escola. Sempre que possível e seguro, recomenda-se que as crianças ou jovens com deficiência voltem às aulas juntamente com os demais estudantes (Brasil, 2021, p. 20).

O retorno às atividades presenciais foi uma ação importante, ficando excluídos muitos estudantes apoiados pela Educação Especial. Cabe pensar que as relações sociais e os processos de apropriação dos conhecimentos são essenciais para o desenvolvimento desses sujeitos; portanto, cabe a implementação de políticas educacionais capazes de enfrentar a problemática trazida pela pandemia, desvelando a importância de avaliações diagnósticas que venham apontar o que os estudantes necessitam para aprender com seus pares a partir do retorno à escola. Gatti (2020) salienta que essa atenção diferenciada para os estudantes público da Educação Especial é uma ação necessária, porque a escola tem papel fundante na formação desses sujeitos, tendo em vista trabalhar:

[...] aspectos ligados à natureza psicológica, cognitiva e emocional das pessoas, constituintes do próprio desenvolvimento humano propiciado por atividades coletivas e conjuntas, face a face, pelo poder tocar, manejar objetos, utilizar olfato e gosto em situações de presença de outros, com trocas de experiências em realidades, experimentar movimentos no coletivo e na natureza, compartilhar expressões sutis, formar valores de vida com a experiência corporal, com sua força e fragilidades, entender os limites de nosso físico e os limites que formam a moral na delicadeza necessária nos contatos com os iguais e o respeito às diversidades, enfim, tudo o que constitui-se na vida em sociedade e que constituem-se em possibilidades de preenchimento das necessidades emocionais próprias ao ser humano chamam pela sociabilidade presencial, pela possibilidade de estar com, e não apenas de se pensar ou sentir (Gatti, 2020, p. 33).

Do ponto de vista psicossociológico, a escola representa para os alunos não só um ambiente para estudos, mas um lugar de encontros, socialização, cultivo de amizades, confrontos, implicando na formação da identidade desses sujeitos. Para a autora, a escola (como um espaço-tempo coletivo) é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio da vida pública e em um certo tipo de cidadania fora do círculo familiar. Diante disso, é preciso pensar em plurais possibilidades para apoio aos estudantes no retorno ao ensino presencial, considerando as diferentes condições de estudo que atravessaram a formação discente no transcórre do ensino remoto.

Recuperar o tempo perdido na educação exige uma abordagem colaborativa e acessível, focada não apenas no conteúdo acadêmico, mas também no bem-estar emocional e social dos alunos. A Educação Especial abrange um público diversificado que inclui indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Cada aluno é único e suas necessidades são variadas, por isso é essencial que os profissionais da educação adotem procedimentos didáticos diversificados para atender às necessidades específicas desses sujeitos.

A pandemia deixou para a rede municipal de Vila Velha/ES questões/desafios que precisam ser enfrentados por políticas públicas educacionais inclusivas, desvelando maior cuidado/zelo pelo que prezam as normativas brasileiras (Brasil, 1988, 1996) quando prescrevem que a educação é um direito

historicamente conquistado, por isso público e subjetivo, atravessado pelo direito à igualdade-diferença, constituída essência humana.

Considerações finais

A pandemia da Covid-19 gerou uma crise global sem precedentes, afetando diversos setores, incluindo o econômico, social, político e educacional. Diante desse desafio, a rede municipal de ensino de Vila Velha/ES, assim como outras redes de ensino no Brasil, foi impelida a desenvolver e implementar políticas educacionais emergenciais com o objetivo de dar continuidade do ensino em meio às restrições impostas pela pandemia.

Nesse contexto, tornou-se crucial analisar as estratégias adotadas pela referida rede de ensino, especialmente no que concerne à garantia dos direitos educacionais dos alunos, incluindo aqueles apoiados pela Educação Especial. A transição repentina para o ensino remoto trouxe desafios consideráveis, especialmente para discentes que demandam recursos e estratégias pedagógicas específicas, acentuando o “isolamento pedagógico”, presente, muitas vezes, no ensino presencial, e a distorção idade-conteúdo-série. Observou-se a implementação de algumas políticas para enfrentamento ao momento pandêmico na Educação, como o ensino remoto, a destinação de apoios financeiros aos professores para aquisição de equipamentos tecnológicos, investimentos na formação desses profissionais para uso das TIC e protocolos para o retorno ao ensino presencial.

A pesquisa destacou que tanto os professores quanto as famílias dos estudantes encontraram dificuldades de utilizar as tecnologias como apoio pedagógico, sendo esses recursos escassos nos contextos familiares de muitos desses segmentos. Os investimentos na formação também se realizaram de modo remoto, impossibilitando a apropriação dos conhecimentos de modo presencial.

Muitas famílias não acumulavam conhecimentos pedagógicos para mediar a realização das atividades planejadas pelas escolas, fragilizando o envolvimento dos estudantes apoiados pela Educação nos currículos, sem dizer do atendimento às especificidades de aprendizagem. A necessidade de distanciamento físico acentuou os desafios de aprendizagem, principalmente na Educação Especial, indicando a importância de investigar os efeitos da pandemia e as ações necessárias para apoiar esses alunos no cenário pós-pandêmico.

Referências

ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira e. **Pesquisa qualitativa**: em busca do significado. São Paulo: Editora CRV, 2014.

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: 01 nov. 2023.

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: 4 de out. 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: 26 de out. 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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE; CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 de 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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 19 de out. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares**: tecnologia e inovação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/02/diretrizes-curriculares-tecnologia-e-inovacao.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em: 15 de out. 2024.

BRASIL. **Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/GuiaderetornodasAtividades-PresenciaisnaEducaoBsica.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2022.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. Educação Especial no Contexto de Pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, p. 510-518, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/50005/37856>. Acesso em: 2 ago. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. 2014. **Anais [...]**. Vitória: SNEE, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em Ação**. Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 8-16, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23749>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GABRIEL, Fábio Antonio Gabriel; SOUZA, Antônio Carlos de. O Ensino Híbrido no Processo de Ensino e Aprendizagem no Contexto da Pós-pandemia da COVID-19. **Revista Interacções**, n. 66, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/30476/22949>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHfQxfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Col. Educação Contemporânea).

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O Especial na educação, o atendimento educacional 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**. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 21-42.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MELO, Douglas Christian Ferrari de *et al.* Educação Especial na pandemia: estratégias e desafios no Ensino Fundamental. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/whQCYPvw8Bnc6VTSCg-tBHLD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2023.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MACHADO, Eduardo Henrique de Souza. A educação de pessoas com deficiência visual em tempos de Covid-19. In: MELO, Douglas Christian Ferrari de (org.). **Práticas inclusivas em tempos de Covid-19: memórias e relatos no contexto da educação**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. p. 286-293.

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

NATIVIDADE, Ligiane Leandra Campos; MELO, André Veloso de; BRASIL, Antônio de Pádua de Mesquita dos Santos. Educação Especial em tempo de pandemia de SARS- COV-2: como fica a inclusão na escola panorama XXI? In: VIII ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, VII SEMINÁRIO DO PIBID E II SEMINÁRIO DO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, 6., 2021, Vitória. **Anais [...]**. Curitiba/PR: Enalic, 2021.

OZÓRIO, Francisca Janaína Dantas Galvão *et al.* Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Revista do PEMO (Prática Educativas, Memórias e Oralidades)**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864/3491>. Acesso em: 22 ago. 2022.

Paro, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9r-mXt8PVYLNvphJgTd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2022.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1205/pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

5. Trajetórias escolares: as vozes dos estudantes com deficiência

Manoela da Fonseca¹

Fabiane Romano de Souza Bridi²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.5

Introdução

Dar voz aos sujeitos com deficiência é um movimento político em defesa daqueles que viveram conflitos históricos e sociais ao longo dos tempos, que reverberam fortemente nos dias atuais. Essa ação faz parte da defesa de uma educação para todos a partir da ideia de que não podemos determinar os espaços que os sujeitos vão ocupar em razão de sua deficiência, mas encontrar,

1 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM. Graduada em Educação Especial – Licenciatura. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/UFSM). Professora de Educação Especial no Instituto Federal Farroupilha — *campus* São Vicente do Sul. E-mail: manoelaeduc.especial@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4473596367962605>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9067-4073>.

2 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPGEdu/UFRGS. Professora do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/CNPq/UFSM. E-mail: fabianebridi@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>.

na escola e na sociedade, formas de romper com barreiras à formação dos sujeitos em razão de uma história socialmente marcada pela exclusão.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa³ de doutorado produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença, da Universidade Federal de Santa Maria, e no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão — NUEPEI/UFSM. Pretendeu-se analisar os pontos em comum que garantiram a inclusão escolar de estudantes com deficiência matriculados no Instituto Federal Farroupilha (IFFar) — *campus* São Vicente do Sul.

Para o desenvolvimento da pesquisa, quatro estudantes com deficiência, matriculados em diferentes etapas de ensino do IFFar — *campus* São Vicente do Sul, foram convidados a narrarem suas histórias de vida, tendo como temática seus processos de escolarização, partindo da defesa de que a aprendizagem é um direito constitucional.

Para Maturana e Varela (2001), o ato de aprender está relacionado com o viver, e, nessa perspectiva, compreende-se que a aprendizagem envolve conexões que se estabelecem em diferentes dimensões. Nesse sentido, a dimensão do existir está diretamente associada ao ato de conhecer, pois a vida é um ato/ processo cognitivo (Maturana; Varela, 2001). Sendo assim, quando defendemos uma escola para todos, também estamos falando do direito à vida.

Organizamos esta escrita por meio de recortes narrativos a fim de resgatar as trajetórias de vidas dos quatro sujeitos de pesquisa, oferecendo-lhes um lugar de fala, entendendo que são essas trajetórias que dão sentido às realidades construídas ao longo de suas histórias. As narrativas são singulares, retratam contextos, percursos e subjetividades e nos permitem uma reflexão sobre o papel da escola e da sociedade diante da inclusão e do direito de aprender.

Uma breve história do IFFar — *campus* São Vicente do Sul

Os Institutos Federais possuem um papel fundamental na democratização do acesso à educação, visto que os IFs surgem no momento em que o cenário

3 Tese de Doutorado intitulada *Trajetórias de vida: os processos formativos dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha*. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28957>.

brasileiro se torna propício para o investimento em ações inclusivas e democráticas no campo da educação, a partir da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008). Visando à democratização e à ampliação do acesso ao contexto educacional, os IFs foram distribuídos em regiões de difícil acesso à educação formal, e essa distribuição geográfica contribui com a redução de desigualdades regionais. Assim, os Institutos Federais surgem em um cenário político propício para o investimento em ações de inclusão e democratização da educação, sendo resultado de políticas que visavam à democratização e à ampliação do acesso ao campo educacional.

No Brasil, atualmente, existem 38 IFs, 3 deles situados no estado do Rio Grande do Sul: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

No âmbito desta pesquisa, o foco direcionou-se para o contexto do IFFar, que é composto por uma Reitoria, localizada no município de Santa Maria, e 11 *campi*, distribuídos nas cidades de Alegrete, Frederico Wesphalen, Jaguarí, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul e Uruguaiana. Ainda há dois Centros de Referência, um em Santiago e um em São Gabriel. Os Centros de Referências são unidades de ensino, pesquisa e extensão, que objetivam promover o desenvolvimento regional por meio da produção de conhecimento e da prestação de serviço à comunidade na qual estão inseridos, ou seja, buscam contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades.

O *campus* São Vicente do Sul tem origem na antiga Escola de Iniciação Agrícola, criada em novembro de 1954. Porém, antes de pertencer à Rede Federal de Educação Profissional, a escola foi transferida, em 1968, para a Universidade Federal de Santa Maria, sendo denominada de Colégio Agrícola General Vargas. Em 1985, a escola passou a se chamar de Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul.

A partir do ano de 2002, a Escola Agrotécnica foi credenciada como Centro Federal de Educação Tecnológica e passou a ser chamada de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (CEFET – SVS). Em dezembro de 2008, através da Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), é instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para Nunes (2021),

[...] o objetivo principal dos institutos federais é a formação para o exercício profissional, abrangendo os trabalhadores que precisam de formação rápida que atenda uma demanda específica com a oferta de cursos de formação inicial e continuada, assim como aqueles que necessitam, para a realização de suas atividades profissionais, de formação em nível superior, os que precisam da formação em nível médio técnico e, ainda, aqueles que atuam em qualificações profissionais mais especializadas, com a oferta de cursos de pós-graduação (Nunes, 2021, p. 23-24).

Visando atender a esses objetivos, o *campus* São Vicente do Sul abrange municípios vizinhos como Cacequi, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, entre outros, e oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, Técnico Subsequente e cursos de graduação. Em 2020, o IFFar — *campus* São Vicente do Sul possuía 1.694 matrículas de alunos, distribuídas entre as três etapas de ensino, sendo que, desses, 09 estudantes eram público-alvo da Educação Especial. No ano anterior (2019), havia somente 04 alunos em situação de inclusão escolar matriculados na instituição.

A presença desses alunos é algo recente e que se amplia sistematicamente. Esse aumento, ainda que minoritário, é resultado de ações que vêm se desenvolvendo em nível federal no que diz respeito à inclusão escolar. Em seu estatuto, o IFFar apresenta, entre seus princípios norteadores, a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou com deficiências específicas (Instituto Federal Farroupilha, 2009, cap. 2, art. 3, inc. IV). Em decorrência de uma política de inclusão para todos, os serviços de apoio pedagógico para estudantes que apresentam alguma dificuldade em sua aprendizagem surgem como uma obrigatoriedade institucional.

Nesse sentido, o processo inclusivo no IFFar vem se organizando de acordo com as diretrizes que normatizam a implementação do serviço de apoio a todos os estudantes que, em algum momento histórico, estiveram segregados da sociedade.

No ano de 2012, o IFFar institui a Coordenadoria de Ações Inclusivas (CAI), através da Resolução CONSUP nº 10/2013 (Instituto Federal Farroupilha, 2013a), na Reitoria e em todos os *campi*. As CAIs eram formadas por núcleos também já instituídos em todo o IFFar, a saber: Núcleo de Apoio

a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE); Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI); e pelo Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS).

No ano de 2022, a partir de fomentos financeiros, houve uma reconfiguração nas CAIs no IFFar e, em decorrência disso, a CAI passa a ser denominada Coordenação de Ações Afirmativas (CAA), composta pelo NEABI e NUGEDIS, e se constitui a Coordenação de Ações de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (CAPNE), abrangendo o NAPNE. Ambas as coordenações são regidas pela Política de Diversidade e Inclusão do IFFar, aprovada em 2014 e alterada em 2018, pela Resolução CONSUP nº 079/2018.

O serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) está vinculado ao NAPNE. Destaca-se que o professor de Educação Especial passou a fazer parte do quadro de docentes do IFFar a partir de 2014; no entanto, no *campus* de São Vicente do Sul, foi somente a partir de 2016.

No ano de 2015, foi aprovado o Regulamento do Atendimento Educacional Especializado do IFFar através da Resolução CONSUP nº 15/2015 (Instituto Federal Farroupilha, 2015) e revogado através da Resolução CONSUP nº 0052/2019 (Instituto Federal Farroupilha, 2019). Em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008), o AEE

[...] refere-se a um conjunto de ações pedagógicas do campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos (as) estudantes público-alvo do AEE, considerando suas necessidades específicas (Instituto Federal Farroupilha, 2019, cap. 1, art. 1).

Os serviços desenvolvidos, na Educação Especial, devem ser considerados no contexto de acessibilidade, inclusão e diversidade, ou seja, devem ser integrados nas ações institucionais do IFFar, dando suporte às demandas do estudante, visando à sua permanência, acesso ao conhecimento e êxito nas diferentes etapas de ensino.

Metodologia de pesquisa

Por muito tempo, a visão de mundo foi influenciada pelo pensamento cartesiano, ou seja, por uma lógica que busca compreender o comportamento do todo a partir da análise das partes. Essa perspectiva, baseada na simplicidade, estabilidade e objetividade, ocupou o lugar de modelo de cientificidade para as ciências físicas. No entanto, para as ciências biológicas, tais pressupostos eram ineficazes para explicar a natureza, dada a sua complexidade.

A partir do século XX, temos a mudança paradigmática que envolve o pensamento sistêmico. Esse paradigma parte do pressuposto de que o mundo é composto por sistemas complexos e interconectados cujas partes influenciam o todo e vice-versa, ou seja, uma abordagem que compreende o sujeito a partir da complexidade. Um pesquisador com uma perspectiva sistêmica pondera contextos e relações que se estabelecem com o outro e com o meio. Para Vasconcellos (2013), “pensar sistemicamente é pensar a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade” (Vasconcellos, 2013, p. 147).

Essa complexidade exige do pesquisador a ampliação de foco de investigação, a contextualização de fenômenos e o questionamento sobre em que condições as características que os distinguem se manifestam. Por essa pesquisa envolver contextos educacionais, compreende-se que, nesses espaços, existem diferentes dimensões da realidade que são tecidas em conjunto; destarte, o pesquisador sistêmico amplia seu olhar para as partes que vão se tecendo de maneira conjunta e processual.

Bateson evoca, em suas obras, o “padrão que liga” como um dos princípios fundamentais do pensamento sistêmico. Esse padrão remete aos conceitos de contexto e de relação, pois “as partes só podem ser classificadas de acordo com as relações que existem entre elas” (Vasconcellos, 2013, p. 236).

Um segundo pressuposto envolve a instabilidade, que se refere ao processo em curso; “um sistema em constante mudança e evolução, autônomo, com o qual não poderá pretender ter uma interação instrutiva” (*ibid.*, p. 151). A instabilidade envolve assumir a imprevisibilidade e a incontrolabilidade do sistema, ou seja, não temos como determinar, *a priori*, as respostas do sistema nem o controlar.

O terceiro pressuposto refere-se à intersubjetividade, isto é, pensar-se como parte do sistema. O pesquisador assume sua responsabilidade na construção de

uma realidade, adotando o caminho da “objetividade entre parênteses” (Maturana, 2009) em que múltiplas verdades e realidades existem e dependem do observador, aqui entendido como o próprio pesquisador.

Assim, esta pesquisa se organiza a partir da ideia de ampliação do olhar do pesquisador e da compreensão de que existem múltiplas realidades e verdades em uma perspectiva contextual. Como objetivo, pretende-se analisar os pontos em comum que garantiram a inclusão escolar de estudantes com deficiência matriculados no Instituto Federal Farroupilha — *campus* São Vicente do Sul.

Para a realização da pesquisa, os alunos considerados público-alvo da Educação Especial, matriculados no EBTT do Instituto Farroupilha — *campus* São Vicente do Sul e que receberam atendimento educacional especializado na instituição, no ano de 2019, foram convidados a narrarem suas histórias/trajetórias escolares. Entende-se que as narrativas favorecem uma reflexão sobre aquilo que foi vivenciado pelos sujeitos.

A partir dessa dinâmica, também conhecida como entrevista biográfica do método de história de vida, o pesquisador deve estar aberto a escutar essas narrativas a partir do que os sujeitos têm a dizer. Aqui não se utilizam perguntas fechadas nas quais as possibilidades de respostas são “sim ou não”, mas, sim, questões que o sujeito possa discorrer sobre fatos importantes de sua vida.

Esse método de pesquisa, assim como o pressuposto do pensamento sistêmico já anunciado como perspectiva teórica deste trabalho, não permite a determinação prévia de categorias de análise.

Quatro alunos foram convidados a narrarem suas histórias:

Lírio⁴ — 18 anos. Cursa o 2º ano do Ensino Médio Integrado em Agropecuária. Natural da cidade de Mata (RS). Atualmente, reside na moradia estudantil do IFFar, destinada a estudantes em situação de vulnerabilidade social. Possui diagnóstico de deficiência intelectual. Seu percurso escolar ocorreu em escola regular da rede municipal de ensino de Mata (RS).

Girassol — 33 anos. Estudante do curso Técnico Subsequente em Agricultura. Mora em São Vicente do Sul (RS). Diagnosticada, na infância, com Síndrome

4 Os nomes dos sujeitos de pesquisa foram alterados a fim de manter a identidade dos participantes em sigilo.

de Williams. Durante sua trajetória escolar, vivenciou a escola e classe especial e o ensino regular, em escolas privadas e públicas das cidades de Porto Alegre, Santa Maria e São Vicente do Sul (todas no Rio Grande do Sul). Concluiu o Ensino Médio através da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tulipa — 24 anos. Estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Mora em São Francisco de Assis (RS). Após sofrer um acidente de trânsito aos 7 anos de idade, teve uma lesão cerebral que afetou seus movimentos e sua visão. Seu percurso escolar foi todo na escola regular da rede pública, na sua cidade natal (São Francisco de Assis) e na cidade de Porto Alegre (RS).

Hibisco — 18 anos. Estudante do curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Reside na cidade de Mata (RS). Possui tetraplegia espástica. Sua escolarização ocorreu na rede regular de ensino na cidade de Mata, na rede pública municipal e estadual, durante todo seu Ensino Fundamental. Kursou o Ensino Médio no IFFar, realizando o curso Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática.

As narrativas foram conduzidas por questões abertas, disponibilizadas através de imagens que ilustravam a questão a ser narrada. A entrevista foi organizada a partir de temáticas contemplando o percurso de escolarização pregressa desses alunos, a escolha pelo IFFar, a participação da família no processo formativo, dimensão da aprendizagem e a relação pedagógica. Devido à pandemia e ao isolamento social, três entrevistas foram realizadas através do *Google Meet*, uma ferramenta *online* que permite a conexão entre as pessoas através de videoconferência. Uma das entrevistas foi realizada de forma presencial, seguindo os cuidados previstos no Plano de Contingência para a Prevenção, Monitoramento e Controle do Novo Coronavírus – Covid 19 do IFFar, devido ao fato de o sujeito em questão não ter acesso à *internet*.

Nas entrevistas *online*, as questões foram apresentadas em forma de jogo, produzido no *Power Point*, em que os sujeitos poderiam escolher a imagem e o tema e, ao fazerem a escolha, eram direcionados à pergunta, na qual se repetiu a imagem utilizada. Na entrevista presencial, imagens e questões foram apresentadas através de cartões em que o participante também pôde escolher a ordem a ser respondida.

Todas as questões foram lidas pela pesquisadora e ficaram disponíveis aos participantes, escritas em letra Arial, maiúsculas, tamanho 22. A opção pelo uso de imagens e algumas questões norteadoras para a entrevista narrativa

se deu em decorrência do processo de evocação de memórias que essa técnica oportuniza, a fim de que os participantes não se esquecessem da questão e de que a imagem pudesse retomar elementos de diferentes momentos da vida de cada sujeito. Caiado, Berribille e Saraiva (2013) consideram que:

Fontes orais são relatos ou depoimentos registrados a partir de entrevistas. Esses relatos ou depoimentos são induzidos, estimulados, a partir de um roteiro (perguntas, fotografias, recortes de jornal, etc.) que o pesquisador apresenta ao entrevistado com o objetivo de “aquecer” a memória, de conduzir a entrevista a partir dos objetivos do trabalho. Portanto, a fonte oral se concretiza como corpo documental quando ela é transcrita para ser então trabalhada pelo pesquisador (Caiado; Berribille; Saraiva, 2013, p. 26-27).

A figura abaixo apresenta exemplo de como a pesquisa foi estruturada.

Figura 1 — Exemplo de cartão para entrevista narrativa⁵



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

5 **Descrição da Figura:** Imagem de fundo branco, com bordas grossas na cor marrom claro, com detalhes em rosa e azul. Na parte superior da imagem, está escrito: Você poderia me falar sobre as tuas experiências mais significativas nas escolas anteriores ao IFFar? Na parte inferior, consta um desenho de uma escola nas cores preto e branco.

As narrativas serviram como espaço de fala dos sujeitos público-alvo da Educação Especial para que eles pudessem referendar seu percurso de formação acadêmica e profissional.

Sobre as narrativas, ou histórias orais, Caiado, Berribille e Saraiva (2013) consideram que “fontes orais podem ser instrumentos valiosos nas pesquisas que buscam estudar os silêncios. Silêncio da voz dos excluídos da história oficial: operários, mulheres, deficientes, prisioneiros, exilados, idosos” (Caiado; Berribille; Saraiva, 2013, p. 27). Assim, os depoimentos dos quatro sujeitos dão vozes a outros tantos.

Após a análise das transcrições das narrativas, buscou-se identificar que mecanismos permeiam as trajetórias escolares dos quatro sujeitos envolvidos. Os dados produzidos foram organizados a partir de eixos de análises. Esses eixos não foram estabelecidos *a priori*, considerando que narrativas não permitem essa construção analítica, assim como, em uma perspectiva sistêmica, o todo não é representado pela soma das partes, mas pelas conexões estabelecidas (Vasconcellos, 2013). Os eixos analíticos emergiram dos dados obtidos e da relação com o embasamento teórico-metodológico deste trabalho, pautado no pensamento sistêmico e na pedagogia diferenciada.

Elencaram-se os seguintes eixos de análise:

- Democratização do ensino;
- Relações pedagógicas.

A democratização do ensino como possibilidade de acesso aos mais elevados níveis de escolarização

A possibilidade de uma educação inclusiva reside no cerne da democratização do ensino. Embora nossa sociedade seja marcada pela segregação de grupos menos favorecidos, e a escola para todos seja uma defesa que se amplia ao longo dos anos, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), institui-se a obrigatoriedade da oferta de educação como uma responsabilidade do estado e a definição da Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar ofertada para alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo ser oferecida na rede regular de ensino.

Em seu percurso escolar, Girassol (estudante do curso Técnico Subsequente em Agricultura) vivenciou processos anteriores e posteriores à promulgação da LDB 9.394/96. Em seu relato sobre a escolarização anterior ao IFFar, a estudante menciona sobre escolas e classes especiais, bem como sobre seu histórico de reprovações:

A primeira escola em que eu estudei foi no G. Era pré-A. A segunda escola em que eu estudei foi o D.A.R., que era uma escola especial, lá fiz a primeira série. Com uma professora muito brava. Eu apelidava aquela professora de malvada. Porque ela pegava a régua e batia na mesa e dizia assim: “Agora tu faz isso aí porque eu tô mandando”. E eu dizia pra ela: “Que professora má essa”. Aí eu fiz a primeira série lá, e eles não conseguiram me ensinar, daí eu fui para a escola P.S., ali perto de casa. Também não conseguiram desenvolver, não conseguiram, daí eu saí da escola. Nessas duas escolas, eu reprovei todas as vezes na primeira série. Mais tarde, fui para a clínica E.C. em Porto Alegre. Foi lá que eu me desenvolvi, eu aprendi a ler, aprendi a escrever; aprendi a cuidar dos outros, ajudar o próximo, ver o que o próximo tá precisando e ir lá pegar a mãozinha e ajudar ele. Fiz todo o Ensino Fundamental lá (Girassol).

Ao anunciar que “eles não conseguiram me ensinar” e que “eu saí da escola”, é como se Girassol se responsabilizasse pelo seu próprio processo de aprendizagem. Ou seja, a escola deixa de ser o espaço social de aprendizagem a partir do momento em que ela não aprende; assim, retira-se o direito ao conhecimento que é, justamente, o que faz com que haja a democratização na escola. Sobre a democratização, Meirieu (2006) destaca que:

A Escola poderia então ter um papel decisivo aqui. Desde que tome a pulso um duplo trabalho: de um lado, o de ajudar cada aluno a *escapar de todas formas de tribalismo* que imponham a conformidade à norma e impeçam qualquer liberdade de pensamento; e de outro lado, o de ensinar a cada um permanentemente, a descenterar-se suas preocupações imediatas e de seus interesses pessoais para se associar a outros e caminhar no sentido universal. Duplo trabalho. Dupla exigência. E as duas faces da mesma peça do quebra-cabeça, a peça

que falta, de apenas esboçada, de nossa modernidade:
uma instituição democrática (Meirieu, 2006, p. 73).

Corroborar-se com a defesa de Meirieu (2006) de que ensinar é crer na educabilidade do outro. Quando Girassol anuncia que *“ela pegava a régua e batia na mesa e dizia assim: ‘Agora tu faz isso aí porque eu tô mandando’*”, a estudante aponta para o fato de que a imposição da aprendizagem não faz com que o sujeito aprenda, pois é preciso mobilizar o desejo pelo aprender e levar em conta a história pessoal de cada sujeito.

Girassol também frequentou uma instituição filantrópica, uma associação a qual a estudante diz ser *“uma casa de oficina. Eles não ensinam a ler, eles não ensinam a escrever. Eles só ensinam a pintar, fazer madeirinha, fazer colarzinho... eles não ensinam a ler nem escrever”*. Nesse período em que esteve nessa associação, Girassol estava fora da escola. Esse percurso escolar, composto por reprovação e desistência da escola comum, demonstra o sentimento de estagnação vivenciado pela estudante, principalmente sob dois aspectos: ler e escrever.

O acesso à rede regular de ensino, que se tornou obrigatório para todos a partir de 1996, garantiu que Lírio, Tulipa e Hibisco vivessem seus processos de escolarização de uma forma diferente de Girassol.

Lírio (estudante do Ensino Médio Integrado em Agropecuária) frequentou o Ensino Fundamental em uma escola do interior da cidade da Mata (RS), quase ao lado de sua casa. Sobre seu percurso escolar, Lírio fala de um silenciamento docente frente às ações pedagógicas: *“Mas, os daqui, eu não procurava. Eles só vinham, davam aula e depois voltavam para casa e não iam mais ali. Na aula, eu não perguntava”*. Lírio não percebe sua aprendizagem como algo inerente à vida, mas como algo que só ocorreu pouco antes de ser aprovado no IFFar, como se chegar a esse lugar significasse a apropriação do conhecimento. O ingresso no IFFar redimensiona a relação do estudante com a aprendizagem, levando ao deslocamento do sujeito e da relação com a aprendizagem que se retroalimenta.

Tulipa (estudante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas) também frequentou a escola regular e vivenciou-a enquanto sujeito sem deficiência até os sete anos de idade, quando a estudante foi atropelada enquanto andava na calçada com seu avô, ficando com sequelas de uma lesão cerebral. Ao falar sobre sua experiência na escola após o acidente, menciona: *“Assim que retornei para São Francisco, depois de me recuperar do acidente, os professores perguntavam se eu*

não tinha sequelas, se eu era capaz de aprender”. Seu relato demonstra uma ideia pré-concebida sobre a deficiência como limitante da aprendizagem, colocando em evidência somente as dificuldades do sujeito. Foi nesse momento que Tulipa vivenciou sua primeira reprovação. Porém, o restante de sua Educação Básica ocorreu de maneira positiva.

Hibisco (estudante do curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistemas), assim como Lírio, cursou o Ensino Fundamental na rede de ensino de Mata (RS); no entanto, seu percurso foi permeado por trocas de escolas e redes de ensino.

Não vou dizer que foi complicado porque também não foi, eu sempre soube lidar muito bem com todos, sabe? Eu comecei numa escola sempre regular e municipal, aí eu fiz até o 4º ano nessa escola, é escola T. Depois... querendo ou não querendo, a escola não era muito preparada para o deficiente... teve algum problema, sempre acontecia, e daí eu e meus pais achamos melhor trocar de escola. Daí então fui para uma escola estadual, a F., que foi muito melhor porque, querendo ou não, mesmo sendo na Mata, os professores, a diretora, graças a Deus, adequaram melhor sabe? Já estavam mais preparados para me receber. Inclusive, quando eu entrei ali, ela arrumou rampa, arrumou o banheiro, coisa que, na municipal, ainda não tinha, por conta de... ah, é município, né? Às vezes, não tem muito dinheiro, e o estado, no momento, ainda tinha dinheiro; dinheiro não, mas o potencial do estado era maior. Eu fiz até o nono ano lá, depois eu vim pro IF, como tu sabe (Hibisco).

O aluno destaca as adequações na estrutura física da escola, no entanto aponta para uma organização que acontece apenas quando o aluno passa a ser matriculado nesse espaço. Contudo, a inclusão escolar abarca muitos outros elementos para além da garantia da presença física do aluno. Envolve também o acesso ao conhecimento. Hibisco fala das dificuldades enfrentadas quando se refere aos momentos de aprendizagem e às questões envolvidas em sua deficiência motora.

Às vezes, algumas dificuldades, dificuldades não, alguns problemas com professor, que é normal de não se adaptar, de ficar assim, estar sempre correndo atrás, porque eles não estavam nem aí, sabe? Mas eu sempre tentei, e como

eu sempre fui um dos melhores alunos, então eu mostrava muito no estudo, sabe? Eu nunca deixei... por mais que muito professor, às vezes, não adaptasse materiais, eu prestava atenção na aula e sempre via no quadro e não precisava de caderno; às vezes, eu não tinha material no caderno, mas estava tudo na minha cabeça porque eu sempre me mostrei, eu sempre fui interessado, sempre quis fazer. Eu nunca deixei nada me atrapalhar, vamos dizer assim (Hibisco).

Hibisco relata marcas sociais que se repetem na história, em que a deficiência se traduz como incapacidade. Nesse sentido, Hibisco tenta se superar constantemente, mostrando-se interessado, como o aluno que faz, independente das condições que lhe são ofertadas.

Situações que revelam a deficiência como incapacidade são narradas por Hibisco e Tulipa. Para Berribille e Saraiva (2013), tais situações são constantes em razão do conceito histórico da deficiência construído pelo imaginário social:

Historicamente, o conceito de deficiência é sinônimo de incapacidade e vulnerabilidade. O estigma da inferioridade na relação com pessoas não deficientes acompanha e constitui o imaginário social e institucionaliza práticas sociais que segregam e marginalizam. Com essas representações, a pessoa com deficiência precisa permanentemente provar suas potencialidades [...] (Berribille; Saraiva, 2013, p. 17).

Além dessa necessidade de provar suas potencialidades, outro importante elemento constitutivo dos quatro sujeitos é a escolarização na rede regular de ensino. Embora Girassol tenha frequentado outros espaços, também viveu o ensino comum já na Educação Infantil. Hibisco, Lírio e Tulipa não frequentaram a Educação Infantil, iniciando seus processos de escolarização no Ensino Fundamental. Sendo assim, todos os quatro vivenciaram a escolarização com seus pares de mesma faixa etária por algum período da vida. Porque frequentaram a escola regular, esses alunos encontram a possibilidade de se inserir em outros espaços, optando pelo IFFar. Isso envolve finalização de etapas e percursos, como o Ensino Fundamental, e de certificação para poder ingressar na etapa seguinte. Caso Girassol permanecesse em escola ou classe especial, provavelmente não ingressaria em níveis mais elevados de ensino.

O mesmo ocorria com os demais estudantes, caso seus percursos tivessem ocorrido nesses espaços substitutivos à escolarização.

As relações pedagógicas enquanto potencializadoras da aprendizagem

Entende-se que aprendizagem requer experiências, exige o vivido. Pensando nas possibilidades de construção de um outro lugar de escuta e de relação com os sujeitos público-alvo da Educação Especial, na tentativa do rompimento de determinados percursos predestinados a eles, compreende-se que o contexto define o tipo de acoplamento estrutural que estabelecemos, ou seja, produz significados nas relações estabelecidas.

No contexto escolar/acadêmico, o acoplamento estrutural ocorre através do sistema de interações que é produzido entre os sujeitos escolares, na condição de presença de interações recorrentes e recursivas. A partir dessa condição, ocorrem as perturbações mútuas entre os sujeitos, desencadeando novas dinâmicas internas de reorganização dos indivíduos, que são determinadas pela estrutura de cada um.

As perturbações (Maturana; Varela, 2001) conduzem às aprendizagens, e essas estão relacionadas diretamente ao processo de viver. Sendo assim, conhecer é atuar em um mundo o qual é construído de acordo com nossas disposições internas.

Para Maturana (2009), aprender está diretamente relacionado com as relações com o outro. Para Meirieu (1998), a aprendizagem requer três dimensões: educando, educador, objeto a ser aprendido e a ser ensinado. Nesse triângulo pedagógico, que envolve professor, aluno e conhecimento, Meirieu (1998) considera que a relação dos elementos se estabelece pelos lados e não pelos vértices do triângulo. Essa articulação entre as três dimensões é sempre mediada pela realidade e pelo desejo.

Sobre o aprender, Hibisco considera que estar em uma instituição federal contribui no processo.

O fato de tu estar numa instituição federal, desde o início, tu já sente que tu tem benefício em relação à outra instituição. Então, por mais que seja puxado, a gente vê coisa nova, a gente aprende sabe, ainda mais em questão de tecnologia, computadores, como é a minha área, tu já entra no primeiro dia, vamos dizer, aprendendo.

Sempre coisas novas, sempre o melhor possível, e assim sempre foi muito bom (Hibisco).

Para Lírío, aprende-se quando se sabe fazer:

Na aula do professor de suíno, eu aprendi coisas que eu nunca tinha visto, foi legal, ele dava bastante aula prática. Eu aprendo mais. O cheiro dos porcos não era legal, mas o resto a gente acostuma. Aprendi a quantia de ração que tem que dar pra eles... um montão de coisas... (Lírío).

Portanto, aprender envolve o devir-consciente; envolve um saber algo e um saber fazer... aprende-se no trabalho atento (Kastrup, 2004), e é nesse devir que as relações possuem efeitos.

Nessas transformações estruturais de um sistema de auto-organização, Tulipa aponta elementos que são de sua própria dinâmica enquanto sistema relacionadas com o meio, através das interações mútuas, pois relata que “Aprendia nas tardes que eu ia para lá (IFFar) [...]. Eu adorava sair pelo pátio e encontrar com as pessoas” (Tulipa).

Ao anunciar que aprendia quando estava no IFFar e quando saía pelos corredores encontrando pessoas, Tulipa reforça a defesa de Maturana acerca da congruência entre organismo e meio, pois essa congruência torna-se resultado da história pessoal. Portanto, envolve um processo de interação entre sujeito e meio, do qual emerge um novo sujeito e uma nova realidade.

Pode-se dizer, então, que a aprendizagem é determinada por nossa estrutura enquanto sistema perturbado (Maturana; Varela, 2001) pelas interações com o meio. A perturbação reverbera uma modificação nas estruturas do sujeito, complexificando o próprio funcionamento do sujeito/ sistema.

O excerto abaixo diz muito sobre a relação pedagógica de apostas pessoais, como uma espécie de contrato entre aluno e professor, envolvendo o processo formativo e o conhecer como uma ação pedagógica sempre carregada de expectativas. Por isso, no espaço escolar, as interações produzidas, a partir de interações recorrentes e recursivas, geram perturbações no sujeito e no meio.

No IF, eu já tinha reprovado... quando tu entrou já era minha terceira reprovação. Os professores já tinham me rodado várias vezes, inclusive uma das reprovações foi uma reclamação do... Acho que foi do A., que disse: “Eu

não sei mais o que eu faço para ensinar essa menina. Não tem mais o que eu faça, que eu consiga fazer para ensinar a ela” (Girassol).

Essas perturbações conduzem ao desencadeamento de novas dinâmicas internas de reorganização do sujeito, que são definidas apenas por suas estruturas. Esse processo é contínuo e é refletido pelo próprio indivíduo.

Outro professor também reclamou bastante, foi quando chamaram a mãe, foi o professor E. Eu dizia que ele não ia com a minha cara. Eu dizia pra mãe: “Aquele professor lá, eu peguei ele de novo, mas ele não vai com a minha cara”. E a mãe: Tu não diz isso para ele, minha filha. Que daí ele vai achar onde pegar no teu pé” (Girassol).

Tem professores que são ótimos, mas tem outros professores que têm que estar em cima, têm que estar cobrando (por seus direitos). Tem professores que são ótimos, mas têm outros que foram complicados. Mas é individual, de cada professor. A instituição, de uma maneira geral, sempre tentou me atender da melhor forma possível. É individual, não é nada contra a instituição. É que a instituição, às vezes, tem falhas, como qualquer colégio (Hibisco).

Girassol e Hibisco falam sobre a relação pedagógica estabelecida no contexto do IFFar e sobre as dificuldades encontradas nessas relações. Se viver e conhecer são inseparáveis, se o acoplamento estrutural ocorre a todo momento, modificando a estrutura do sujeito, a partir da interação com o seu meio, pensar sobre as relações pedagógicas e os elementos que compõem essa relação reverbera pensar no processo de aprendizagem dos sujeitos. A partir da compreensão de que a maneira como a relação pedagógica se estabelece com o sujeito, define-se um caminho a ser percorrido por ele.

Certamente, quando um professor e um estudante têm uma história de interações, a conduta adequada do estudante revelará uma coerência no domínio de interações com o professor. Acredita-se no ambiente rico de estímulos e desafiadores de forma que o projeto educativo possa causar perturbações recorrentes a fim de desencadear mudanças estruturais nos sujeitos e no meio, visto que aprender se dá nas relações sociais, acontece no fluir do viver, pois viver é sempre ação efetiva que implica construção de conhecimento/realidade/sujeito.

Nesse viés, Meirieu (1998) destaca que o ponto de partida para a relação pedagógica é o desejo de saber e a vontade de aprender. Esse desejo é suscitado a partir da intervenção do professor através do que o autor chama de enigma.

Se partirmos da ideia de que conhecer é viver, proposta por Maturana e Varela (2001), podemos relacionar o conceito de enigma como um objeto a ser conhecido, que instiga a curiosidade a partir daquilo que já faz parte do cotidiano do aluno. Ou seja, perturba-se o sujeito de forma que a curiosidade, o segredo posto pelo enigma, possibilite mudança estrutural. Mudança essa que não se estabelece *a priori*.

Parte-se da ideia de que os sujeitos vão se modificando estruturalmente a partir das interações e de que a relação pedagógica também envolve fenômenos afetivos. Diante disso, as interações, para que sejam recorrentes, precisam de uma emoção. Maturana (2009) refere-se ao amor como uma emoção definida no processo de “aceitação do outro ou de algo como legítimo outro na convivência” (Maturana, 2009, p. 67). E, nesse espaço, é preciso restaurar, constantemente, o triângulo pedagógico (Meirieu, 1998), de forma a manter o desejo nas práticas pedagógicas, permitindo que as ações se desenvolvam no cotidiano.

De acordo com Meirieu (1998), uma das tarefas do professor é o incentivo do desejo pelo aprender. Esse desejo é essencial, e “o que mobiliza um aluno, o que introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer” (Meirieu, 1998, p. 86). Porém, o autor também entende que não é possível termos o domínio sobre o outro nem controle de suas vontades. Com esse olhar, entende-se que “não se pode, portanto, nem propor algum saber sem levar em conta o desejo, nem sacrificar o desejo para submeter a ele todo saber” (*ibid.*, p. 88).

No relato de Girassol, é possível identificar dificuldades no processo de aprendizagem quando a relação pedagógica é afetada pelo sofrimento docente frente à tarefa de ensinar a todos:

Um dia que a gente sentou para conversar que foi um dos dias que eu fui mal na prova dele, que ele te chamou, lembra, aquela vez? A gente sentou para conversar porque eu fui mal na prova dele, ele me olhou e disse bem assim para mim: “Eu não sei o que eu faço contigo”. Daí eu disse para ele: “Mas por que que tu não sabe o que tu faz comigo?” E ele bem assim para mim: “Porque o IF

me larga essas crianças com necessidades especiais, e eu não sei como ensinar. Eu não tenho curso para isso. Por que tu veio estudar aqui?”. Eu olhei pra ele e disse assim: “Vai lá perguntar pra direção e daí tu pergunta pra Manoela o que que tu faz”. Pedi que me dissesse a minha nota, e ele bem assim: “Tu tirou só dois na prova”. Eu disse: “Mas eu sou burra” (Girassol).

A prática pedagógica exige do professor a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, os interesses e as estratégias utilizadas para aprender, compreendendo a dimensão singular constitutiva de cada sujeito. Somente quando o aluno é capaz de utilizar os saberes em contextos distintos, resolvendo situações-problemas a partir dos instrumentos que possui, sem a necessidade do professor, é que podemos concluir que as relações entre as dimensões do triângulo pedagógico foram eficientes.

Após o diálogo com o professor, narrado por Girassol, ela continuou contando que precisou de aulas extras com esse professor por não conseguir aprender. *“Fizemos duas aulas particulares (individual), aí eu fiz a prova e fui bem”* (Girassol).

Quando o sujeito percebe que é capaz de aprender, mas que precisa fazer algo a mais a partir de suas hipóteses, é o momento em que ele inicia sua ação na busca do conhecimento. O desejo nasce “do reconhecimento de um espaço para investir, de um lugar e de um tempo para estar, crescer e aprender” (Meirieu, 1998, p. 92). Portanto, a construção do conhecimento está na relação, envolvendo dimensões que se retroalimentam.

Meirieu (2002) aposta no docente como alguém que olha para todos os alunos, aceitando ser surpreendido por eles, e os envolve nos saberes construídos em sala de aula através de um currículo acessível. O professor une seu projeto pedagógico a uma obstinação didática, reinventando seu fazer de forma que todos os alunos (concretos e autopoieticos) se façam pertencentes ao jogo da aprendizagem.

O momento pedagógico é, portanto o instante em que o professor é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia (Meirieu, 2002, p. 58).

O momento pedagógico nada mais é do que o encontro de duas pessoas, envolvendo a aprendizagem de forma acessível. Vieira (2012) aposta em perspectivas educacionais que compreendem o conhecimento como potencialidade de construção de novas realidades, entendendo.

[...] a escola como espaço que pode ser problematizado para se fazer mais incluyente; o currículo como redes de saberes que se tecem por meio da tradução de conhecimentos, práticas de ensino, reflexões coletivas e experiências de alunos e professores; a formação humana como a herança que uma geração deixa para a outra; a diferença como uma potência que move o educador a se formar e a reconhecer no “outro” a crença da educabilidade; o direito à vida como um processo imbricado ao acesso ao conhecimento, porque ele dignifica o humano e o posiciona como sujeito problematizador do contexto em que se insere (Vieira, 2012, p. 78-79).

Quando falamos de escola, também falamos de um espaço social. Espaço esse que se processa no domínio das interações; assim, todo o aprendizado humano está entrelaçado com um processo de aceitação do outro, na emoção do amor. Aprender se dá nas relações. A relação pedagógica, assim como o amar, ocorre no fluir do presente, e é um processo fundamental para a inclusão escolar.

A relação pedagógica [...] emerge quando os sujeitos em questão vão além da gestão mais ou menos eficaz de seus afetos para chegar a uma aventura recíproca, a um reconhecimento incondicional do outro, à disponibilidade ao seu chamado e à partilha do humano naquilo que há de mais exigente e libertário ao mesmo tempo (Meirieu, 2002, p. 73).

Nessa relação, surge a aceitação do outro como legítimo outro na convivência (Maturana, 2009), com a possibilidade de reconhecer e aceitar o outro, aceitando a si mesmo, em uma dinâmica de conversações e de congruências.

Considerando que “conhecer é sempre conexão” (Pellanda, 2009, p. 43), parte-se da ideia de que o aprender ocorre no viver. Assim, a instituição escolar é um potente lugar de aprendizagens. Nesse espaço, os sujeitos vivem grande parte de sua vida, e é ali que se conectam com saberes formais e com outros sujeitos com diferentes histórias de vida

Os quatro estudantes falam de suas experiências sociais e de relações com colegas e professores. Embora se identifiquem, nas narrativas, momentos difíceis na aprendizagem, os alunos mencionam as boas relações que tiveram e as relacionam com seus momentos de aprendizagem. Também é possível perceber que as dificuldades dos estudantes vão sendo superadas à medida que se empoderam de suas próprias vidas, sendo reconhecidos nos espaços que frequentam.

As relações pedagógicas envolvem os diferentes sujeitos que atuam no cenário escolar. Sobre a relação com os colegas, os estudantes apontam que esses são os apoios nos trabalhos, sejam individuais ou em grupo, e são nessas relações que os sujeitos ampliam sua autonomia no contexto escolar e social.

Eles fazem trabalhos em grupo comigo, sem falar das amizades (Tulipa).

Eu conheci minha amiga Ma. Morei com ela todo o tempo que a mãe estava na lancheria, todo aquele último trimestre ali, eu estava morando sozinha com a Ma., aqui no Centro (Girassol).

O que eu precisar eu pergunto, não tenho o que reclamar deles. Me dou bem com professores e colegas. Os colegas me ajudam, perguntam e me respondem; dizem que, quando eu precisar de ajuda, é só chamar eles (Lírio).

Tive a melhor relação possível com meus colegas e professores nos três anos do IF [...]. E agora, na graduação, eu não poderia escolher colegas melhores, sabe? Os meus colegas da graduação, agora eu posso dizer com tranquilidade, que muitos ali são meus amigos [...] (Hibisco).

Essas relações de amizades potencializam o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes áreas da vida humana, incluindo a área acadêmica. Além disso, essas relações possibilitam alguns deslocamentos e rupturas quanto ao lugar historicamente ocupado pelos alunos com deficiência. Esse reposicionamento se refere a um espaço de reconhecimento de que é possível estar no Ensino Médio e Superior, realizar uma formação profissional, aprender, estabelecer relações de amizade e parceria.

Meirieu (1998) compreende que a aprendizagem acontece nas relações e está diretamente ligada às experiências e ao projeto pessoal do aprendiz. Além das relações com colegas, os quatro participantes da pesquisa men-

cionam as suas relações com os professores e destacam a disponibilidade desses em relação às suas necessidades:

Tu me marcou, porque me ajudou sempre e me fez querer estar aí até hoje. E eu adoro as aulas com o professor L.F. Ele explica bem, e o conteúdo é legal. Aprendi bastante coisa (Tulipa).

O professor J. nem se fala, né? Só faltava me buscar no portão, porque o resto ele fazia. O dia que foi mais engraçado foi o dia em que a gente plantou uns “arroz” lá no lugar dos... lá no ovinos, onde tem as ovelhas. A gente plantou arroz. Foi antes de entrar a pandemia. Estava um calorão, e eu me queimei no sol (Girassol).

Tive a melhor relação possível com meus colegas e professores [...] sempre tentaram resolver tanto problemas quanto me ajudaram em questão com professores, que a gente sabe, o dia a dia. Manu, então, apesar de tudo, sempre foi a melhor (Hibisco).

O que eu precisar eu pergunto, não tenho o que reclamar deles. Me dou bem com professores e colegas (Lírio).

Observa-se, na fala dos estudantes, a potência da relação pedagógica entre professor e aluno. As lembranças trazidas nas narrativas de Tulipa e Girassol, ao anunciarem que *“Tu me marcou, porque me ajudou sempre e me fez querer estar aí até hoje. E eu adoro as aulas com o professor L.F. Ele explica bem e o conteúdo é legal”* (Tulipa) e *“o dia que foi mais engraçado foi o dia que a gente plantou uns ‘arroz’ lá no lugar dos... lá no ovinos, onde tem as ovelhas”* (Girassol), referem-se a experiências significativas associadas a momentos de aprendizagem. Essas memórias também dizem muito sobre práticas pedagógicas que oportunizam a construção do conhecimento a partir de interações mútuas.

No entanto, Campos e Duarte (2011) destacam que também são frequentes práticas que segregam os indivíduos e as relações sociais que são permeadas pelos padrões de normalidade. Hibisco relata as dificuldades enfrentadas na relação com alguns professores, entendendo que cada docente é único:

[...] mas teve professores que, no momento em que eu entrei, já estavam preparados, já estavam com ideias, e me perguntando o que que eu achava, se ‘tava’ bom, se ao longo do tempo eles poderiam mudar. Teve professores que eu não estava me adequando muito bem. Sempre

teve professores dispostos a fazer e sempre teve professores que não estavam nem aí. Para esses professores que não estavam nem aí, eu sempre mostrei que minha potência como aluno era maior que a minha deficiência, e dava mais raiva, então eu sempre mostrava para eles que eu era capaz (Hibisco).

Tinha o A... Ninguém gostava dele, não sei por que, não sei. Para entrar dentro da sala, ele tinha que ficar mandando entrar. Todo mundo ficava pro lado de fora, ele abria a sala, entrava dentro da sala (Girassol).

Hibisco aponta a necessidade de mostrar seu potencial a fim de superar as dificuldades enfrentadas em razão de sua deficiência. No entanto, a educação escolar deveria ser um espaço de aceitação do outro como legítimo outro na relação (Maturana, 2009). Ao narrar que “ninguém gostava dele”, Girassol fala das condições e relações que passam pela condição de ser humano, de ser estudante, de sujeitos escolares que nem sempre interagem da mesma forma.

Considerações finais

Este trabalho, fruto de pesquisa produzida no Programa de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, inclusão e diferença, da Universidade Federal de Santa Maria e no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão — NUEPEI/UFSM, teve por objetivo analisar os pontos comuns que garantiram a inclusão escolar de estudantes com deficiência matriculados no Instituto Federal Farroupilha — *campus* São Vicente do Sul. Entre os pontos comuns, identificou-se que não há uma padronização rígida na escolarização dos sujeitos, mas trajetórias escolares diferentes que guardam as suas singularidades. As escolas são diferentes, os alunos com deficiência são diferentes, suas famílias são diferentes e as professoras, diferentes, o que resultou em atuações também diferentes, embora sujeitas às mesmas determinações (Zeppone; Muzetti, 2013)

Nessas trajetórias narradas pelos sujeitos, que são diferentes, mas que carregam características que se repetem nas quatro histórias, olhou-se para mecanismos e vivências que influenciam suas trajetórias. A construção analítica se deu por sub-eixos, construídos através do olhar subjetivo da pesquisadora, entendendo que aquilo que se repete, constitui realidades. Os sub-eixos foram organizados em duas categorias. No entanto, há outras que contribuem para

a trajetória escolar dos estudantes, tais como o apoio familiar, que se dá em diferentes níveis, e o suporte do serviço de Educação Especial e do cuidador. Tais elementos são discutidos no trabalho completo.

Olhou-se para percursos e trajetórias escolares, e, para esse capítulo, os eixos de análise foram divididos em:

“A *democratização do ensino*”, em que se identifica que o acesso à escola regular de ensino só ocorre devido à democratização, portanto defendemos a escola regular como espaço de pertencimento e de possibilidades aos mais elevados níveis de ensino. Nessa categoria, os estudantes narraram seus percursos e dificuldades enfrentadas em diferentes espaços escolares e encontram, no acesso ao IFFar, o redimensionamento de suas relações com a aprendizagem.

Os quatro alunos, diante de suas singularidades, apontam momentos de enfrentamento de dificuldades de barreiras, como a ideia preconcebida de que a deficiência é limitante da aprendizagem, visto que narram marcas sociais que se repetem na história. Ou seja, mencionam, em suas trajetórias, momentos em que a deficiência se traduz como incapacidade.

Sobre as “*relações pedagógicas*”, definidas a partir da relação professor-aluno e mediada pelo objeto do conhecimento, identificou-se que essa potencializa a construção de aprendizagens que permitem que os sujeitos atinjam os mais elevados níveis de ensino e encontrem a possibilidade de deslocamento e ressignificação da aprendizagem e do processo formativo a partir da relação pedagógica, assim como a possibilidades de adentrar ao mercado de trabalho. A relação pedagógica implica nos espaços que esses alunos podem ocupar, porém não determina.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa 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: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 27 jun. 2019.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 23 ago. 2022.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – 2009 a 2013. Santa Maria, RS: IFFar, 2009. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar#pdi>. Acesso em: 10 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 10/2013**. Aprova o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. 2013. Santa Maria, RS: MEC; SETEC; IFFar, 2013a. Disponível em: http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20131010235025296regimento_geral_iffarroupilha.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Política de Diversidade e Inclusão do Instituto Federal Farroupilha**. Santa Maria, RS: MEC; SETEC; IFFar, 2013b. Disponível em: http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411717378872politica_de_acoes_inclusivas_if_farroupilha_12-09-2013.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 15/2014**. Aprova o Regimento da Coordenação de Ações Inclusivas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, RS: MEC; SETEC; IFFar, 2014. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/1345-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-15-2014-regimento-da-coordena%C3%A7%C3%A3o-de-a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>. Acesso em: 12 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Resolução CONSUP nº 0052/2019, de 24 de outubro de 2019**. Revoga a Resolução nº 15/2015/CONSUP. Aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, RS: MEC; IFFar. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/15642-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-052-2019-atualiza%C3%A7%C3%A3o-do-regulamento-do-atendimento-educacional-especializado-no-iffar>. Acesso em: 19 abr. 2020.

KAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e Deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: KAIADO, K. R. M. (org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 17-34.

KASTRUP, V. A aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 154-173.

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

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 1. ed. 1.ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PELLANDA, N. M. C. **Maturana e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 10. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, A. B. **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, Espírito Santo. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1817/1/Tese%20Alexandro%20Braga%20Vieira.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

ZEPPONE, R. M. O.; MUZETTI, L. R. Pessoas com deficiência na Pós-Graduação: a conquista do impossível. In: CAIADO, K. R. M. (org.) **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 115-141.

6. Reflexões sobre as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Ricardo Tavares de Medeiros¹

Andressa Caetano Mafezoni²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.6

Introdução

Os processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual vêm sendo impulsionados por documentos e normativas internacionais e nacionais (UNESCO, 1990, 1994; Brasil, 1988, 1996, 2008), convocando os sistemas de ensino/escolas a constituírem ações para que esses alunos tenham acesso, condições de permanência e acessibilidade ao conhecimento nas escolas comuns. Dentre as ações a serem constituídas, o planejamento e a mediação de

1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade 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. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4618-8339>

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES. Professora do PPGMPE e do PPGE/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: andressamafezoni@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0944-25b96>.

práticas pedagógicas inclusivas se colocam como um dos caminhos possíveis, tendo em vista envolverem a mediação para a apropriação do conhecimento.

Quando nos reportamos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva nas escolas comuns, falamos de um conjunto de conhecimentos a serem mediados nos contextos escolares e apropriados pelos estudantes, considerando a intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento, porque, como entende Vigotski (1991), é por meio da apropriação da cultura, do desenvolvimento da linguagem, do uso de instrumentos socialmente constituídos e da aprendizagem entre pares que os processos de humanização se constituem.

É justamente por compreendermos que a apropriação dos conhecimentos é uma ação mediada, ou seja, que depende da intervenção de sujeitos mais experientes com os que estão em processo de aprendizagem, entendemos a importância de problematizar as práticas pedagógicas, aqui significadas como ações que envolvem planejamentos, mediações, acompanhamentos/apoios e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, perpassando as relações interpessoais entre os professores e os alunos, porque partimos do pressuposto de que elas se configuram na mediação com o outro ou com os outros (Franco, 2015).

Por considerarmos que, historicamente, as práticas pedagógicas foram pensadas a partir de padrões de sujeitos e de aprendizagem, buscamos, neste texto, problematizar as possibilidades e os desafios que atravessam as práticas pedagógicas mediadas por professores do ensino comum e de Educação Especial no tocante à escolarização de estudantes com deficiência intelectual, adotando, como ponto de referência, um estudo de caso realizado com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Vila Velha/ES, por trazer a matrícula dos discentes mencionados.

Refletir sobre os desafios e as possibilidades que atravessam o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas, no tocante à acessibilidade curricular para estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, coloca-se como um movimento necessário, tendo em vista a ação docente nesse cenário receber atravessamentos de vários condicionantes, destacando-se a formação inicial desses profissionais com ausência/fragilidades de discussões teórico-práticas sobre a escolarização desses alunos; os currículos organizados em disciplinas que pouco dialogam entre si; os horários das aulas organizados em tempos delimitados; o imaginário escolar de certa prontidão

dos discentes para o acompanhamento da dinâmica dessa etapa da Educação Básica; e a avaliação ainda pautada em uma lógica classificatória e quantitativa.

Investigar as práticas pedagógicas no tocante à inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental ganha respaldo em movimentos e normativas internacionais e nacionais que defendem a escola comum como espaço-tempo de todos. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) sinalizam a necessidade de se fortalecer o direito de matrícula de todos os alunos nas escolas comuns, associada à apropriação do conhecimento e o respeito às singularidades de aprendizagem, reafirmando a importância das práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento a essa demanda.

Em âmbito nacional, a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) garantem que os processos de inclusão desses estudantes serão promovidos por um conjunto de políticas para a acessibilidade curricular, destacando-se o trabalho de professores capacitados e docentes especializados nas diferentes áreas da Educação Especial, contexto reafirmado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e pela Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009), que assumem a apropriação dos conhecimentos como um direito inegável e o atendimento educacional especializado como apoio complementar/suplementar a essa apropriação, evidenciando o necessário investimento em práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem na escola comum.

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

Para a reflexão crítica de questões que atravessam as práticas pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental na intercessão com a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, neste texto, buscamos respaldo teórico

nos pressupostos da matriz histórico-cultural, que compreende aprendizagem humana na interação do indivíduo com a cultura e com o meio social, processo mediado, tendo o professor a incumbência de criar condições pedagógicas para a relação entre o estudante e o conhecimento.

As práticas pedagógicas permeadas por momentos de planejamento, mediação do conhecimento, utilização de recursos didáticos diversificados e a criação de apoios têm papel fundante na relação que o estudante com deficiência intelectual estabelece com o conhecimento, colocando-se como uma alternativa mediadora entre alguém que tem o direito de aprender e o que foi historicamente produzido como cultura. Assim, para a continuidade do texto, organizamos as reflexões em momentos correlacionados, quais sejam: o referencial teórico que embasa as discussões, a metodologia que possibilitou a produção dos dados, a análise do material produzido, as considerações finais e as referências.

As práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: as contribuições da matriz histórico-cultural

Na atualidade, utiliza-se o conceito de deficiência intelectual para identificar uma pessoa que apresenta comprometimentos cognitivos e que demanda atenção diferenciada nos processos de apropriação do conhecimento. Para Vigotski (2019), há de se ter o cuidado para não criar a ideia de que pessoas com deficiência constituem um todo homogêneo. Segundo o autor, os modos como a deficiência intelectual se expressa na vida de cada pessoa não podem colocá-las no mesmo nível, pois cada uma delas é uma estrutura complexa; assim, para entendê-las, é “[...] necessário observar o desenvolvimento da criança com atraso mental, e não a natureza dos processos patológicos que constituem sua base, pois a complexidade da estrutura surge no processo do desenvolvimento” (Vigotski, 2019, p. 196).

De acordo com os pressupostos da matriz histórico-cultural, a deficiência não só muda a atitude do sujeito em relação ao mundo, mas também influencia as relações com as pessoas. No entanto, há de se pensar que, dependendo das oportunidades dadas a esses sujeitos, esse cenário pode se agravar ou minimizar. Para o autor, a deficiência também necessita ser compreendida como uma questão social, pois o “tamanho” da dificuldade de uma dada pessoa é proporcional às barreiras/limitações sociais a ela impostas. No caso das deficiências socialmente constituídas, “[...] devem ser buscadas não em

desígnios naturais ou supostas limitações funcionais, mas, sim, na presença de barreiras que obstaculizam o acesso a direitos tidos como fundamentais e componentes do ser social” (Piccolo, 2022, p. 7).

Diante disso, educar essa pessoa significa incorporá-la à vida e criar caminhos alternativos para que ela possa superar obstáculos, sejam os trazidos pela sua condição, sejam os produzidos socialmente por não se reconhecer a pluralidade humana como possibilidade de manifestação da existência (Amaral, 1998). Por isso, é necessário abandonar ideias que simplificam sujeitos em deficiências e promover contextos que eliminem barreiras, sejam elas atitudinais, sejam estruturais, sejam cognitivas, dentre outras, tendo em vista afetarem a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa.

A partir dos estudos da matriz histórico-cultural, conclui-se que as práticas pedagógicas fundamentadas na concepção interacionista de aprendizagem buscam apoio em duas questões fundamentais: a) todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna; b) o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, até porque essa solidão é impossível (Giusta, 1985).

Para Vigotski (2019), o homem e o seu desenvolvimento se realizam dentro de uma perspectiva sociocultural. Com isso, o humano se constitui sujeito na interação com o meio social em que está inserido, pois internaliza as produções culturais historicamente constituídas, mas também nelas intervém e as transforma. Diante disso, defende que o desenvolvimento humano e a aprendizagem são dois processos que se interpenetram, portanto indissociáveis, por se constituírem reciprocamente.

Vigotski (1991) chama a atenção para a necessidade de se entender o homem como um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural. Para o autor, o humano é constituído pela cultura que ele próprio cria, sendo determinado nas interações sociais. Em outras palavras, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo vai se constituindo sujeito. Além disso, é na linguagem que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos.

Relacionando essa discussão trazida pelo autor com os processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entendemos o quanto as práticas pedagógicas podem se colocar como caminhos alternativos para que esse sujeito passe se apropriar

dos conhecimentos mediados na escola, o que requer um novo olhar sobre a condição do indivíduo e a busca incessante por recursos, estratégias, metodologias, redes de apoio e acompanhamento sistemático dos processos de aprendizagem na classe comum.

Essa corrente de pensamento possibilita entender que esses sujeitos, assim como qualquer outra pessoa, apropriam-se do conhecimento pela via de ações mediadas. Para Vigotski (1991, 2019), mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. Com isso, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Segundo Oliveira (1995), a mediação é o elemento central para compreender o processo de apropriação do conhecimento, tendo em vista o homem não se relacionar com o mundo de forma direta, mas, fundamentalmente, de forma mediada.

De acordo com Vigotski (2019), a mediação é fundamental para o humano estabelecer relações com o meio, com os outros e com o próprio conhecimento. Ela se realiza por intermédio de instrumentos e signos, como a linguagem, os símbolos, as ferramentas e as tecnologias. Segundo o autor, a mediação é um processo que se efetiva em três níveis: a social ocorre por meio das interações entre indivíduos; a semiótica, com o auxílio de signos, como a linguagem; e a instrumental, pela via das ferramentas e das tecnologias socialmente constituídas.

A utilização dos signos e dos instrumentos é o que distingue o humano dos outros animais, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. São instrumentos culturais mediadores entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que ele está inserido. A partir da compreensão de que a apropriação do conhecimento é uma ação mediada, emerge a necessidade de refletir sobre o papel social da escola e do professor. No caso da escola, há de se entender que a construção do conhecimento ocorre inicialmente no plano externo e social. Diante disso, cabe a essa instituição promover meios para que o sujeito se aproprie do conhecimento historicamente acumulado pela via de práticas pedagógicas que promovam a mediação entre a pessoa e o que ela necessita aprender.

Nessa linha de pensamento, podemos entender também a importância do professor como mediador, ou seja, aquele que se coloca como ponto de contato entre o aluno e o conhecimento, sendo reconhecido como um facilitador da aprendizagem. Trata-se de um profissional que reconhece que a

aprendizagem não se realiza de modo direto, mas por meios intermediários. Diante disso, busca-se criar condições para que o estudante se aproprie do conhecimento, recorrendo aos instrumentos, aos signos e à própria linguagem. Para Caetano (2009):

A mediação pode ser entendida de forma ampla como o processo de intervenção de algo ou alguém numa relação e, especificamente nessa perspectiva, há necessidade de que se estabeleça um elo entre o mundo real e o psicológico e, para tal, há como pressuposto básico o uso de instrumentos e de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo cultural (Caetano, 2009, p. 119).

O professor, como mediador do conhecimento, é um profissional que planeja e se pergunta: que elementos culturais são essenciais para promover a interação entre o estudante e o meio social? Quais as estratégias didáticas favorecerão a mediação do conhecimento? Que recursos utilizar? Que atividades serão apresentadas? De que apoios os estudantes necessitam? Que processos de avaliação auxiliam o professor nos processos de mediação? Quais práticas pedagógicas ampliam as possibilidades de aprender na classe comum?

Os estudos de Vigotski (1991, 2019) nos permitem compreender a mediação da ação educativa como intencional e com objetivos a serem alcançados. Assim sendo, as práticas pedagógicas envolvem espaços-tempos de planejamento para o professor pensar nas circunstâncias em que as aprendizagens se efetivam, as parcerias que precisam ser realizadas, a mediação do conhecimento e a sua devida apropriação pelos estudantes.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento prévio de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? Evidentemente, precisamos de ambos! (Franco, 2016, p. 542).

Para Franco (2016), a prática pedagógica simboliza a preocupação do professor em mediar processos de ensino e aprendizagem para que os conteúdos curriculares tenham sentido para os estudantes, possibilitando ao docente

acompanhar esse processo de apropriação, buscando, com isso, apoios e organizações da classe para que o discente possa aprender com seus pares. Por isso, “[...] é uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2016, p. 541).

Essa concepção de prática pedagógica se aproxima dos estudos da matriz histórico-cultural quando entende a necessidade de os processos de apropriação serem intencionais, pois o sujeito se constitui na cultura e na relação mediada com seus pares. Isso porque a mediação convoca a participação do outro na formação do sujeito em situação de aprendizagem.

Como dito, as relações entre os sujeitos não se realizam de forma direta, mas precedida por objetos, instrumentos e pela palavra. Assim, o desenvolvimento da criança está ligado às relações sociais em que ela se insere. Se a participação de outros sujeitos é imprescindível para o desenvolvimento humano, a participação daqueles especialmente orientados para promover o desenvolvimento é ainda mais fundamental.

Nesse sentido, o professor ocupa uma função privilegiada, pois pode promover (em sala de aula) a mediação pedagógica que traz intencionalidade e sistematicidade, objetivando a criação dos caminhos alternativos para o estudante se apropriar do conhecimento historicamente acumulado. A escola é apontada, dentro da teoria histórico-cultural, como uma instituição que tem por função e objetivo possibilitar que seus discentes se desenvolvam, de forma qualitativamente diferente (Rigon; Asbar; Moretti, 2010). 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).

A concepção de professor como mediador se coloca como essencial para os processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Vigotski (2019) aponta que o abandono/negligência desse profissional pode gerar para esses educandos várias consequências, pois “[...] seu atraso acumula-se, e acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social e um abandono pedagógico” (Vigotski, 2019, p. 198).

A metodologia que conduz a investigação

O estudo se realiza por meio da pesquisa qualitativa e do Estudo de Caso. Segundo Ludke e André (2020), o método se fundamenta no pressuposto de que, ao analisar uma certa situação em particular, podem-se articular interpretações sobre o objeto analisado com questões mais amplas que a afeta. Como procedimentos, adota: a) solicitação para realização do estudo à Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha/ES e à unidade de ensino; b) apresentação do estudo aos professores e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; c) observação do cotidiano de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental com a matrícula de estudantes com deficiência intelectual para acompanhar/compreender o trabalho com as práticas pedagógicas desenvolvidas com esses sujeitos; d) realização de entrevistas semiestruturadas com professores do ensino comum, de Educação Especial, coordenação pedagógica e gestão da escola.

O processo de coleta de dados foi realizado no transcorrer do ano letivo de 2022. Os participantes do estudo foram: quatro (04) professores do ensino comum, quais sejam: das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Nessa perspectiva, foi convidada uma professora de Educação Especial que atua na turma. A produção dos dados também contou com a participação de um (01) pedagogo, (01) uma coordenadora e a diretora, perfazendo um total de 08 profissionais envolvidos na pesquisa. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, e os dados foram gravados, categorizados e analisados contando com os pressupostos da matriz histórico-cultural e autores dedicados a estudar a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

A pesquisa aponta a crescente matrícula de estudantes com deficiência intelectual na unidade de ensino pesquisada, que funciona em três (03) turnos. No matutino, com o quantitativo de 310 alunos. No vespertino, 308, e, no noturno,

com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com 80 discentes. Logo, perfaz um total de 698 matrículas no ano vigente de 2023. Dentre esses sujeitos, há a matrícula do seguinte quantitativo do alunado da Educação Especial: deficiência intelectual (21), deficiência auditiva (02) e autismo (14).

O Estudo de Caso se realiza em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Quanto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, temos matriculados dois discentes com deficiência intelectual, ambos com doze anos de idade. Para tanto, uma professora da modalidade busca desenvolver seu trabalho de maneira colaborativa com os demais professores do ensino comum.

Questões que atravessam as práticas pedagógicas na inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais

Dentre as questões que atravessam as práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, quatro questões se destacaram no transcorrer da investigação: a) os modos como os professores concebem a deficiência intelectual; b) os espaços-tempos de planejamento; c) as redes de colaboração e como elas se articulam ao ensino comum; d) os investimentos na formação continuada de professores em atuação na etapa de ensino mencionada.

O primeiro eixo sinaliza os processos de significação da deficiência intelectual. Há professores que a compreendem como uma disfunção biológica; outros, como uma mescla entre um corpo que desvia e com alguma possibilidade de aprender. Já alguns docentes entendem o humano como um sujeito que tem como característica fundamental a possibilidade de apropriação dos conhecimentos, tenha deficiência ou não, desde que as condições pedagógicas sejam organizadas para que a aprendizagem se realize.

Considerando que a turma investigada conta com a matrícula de dois estudantes com deficiência intelectual, buscamos observá-los para entender os atravessamentos desse processo de significação nos processos de ensino e aprendizagem. Um deles é alfabetizado enquanto o outro não. No contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, temos os tempos das aulas organizados de modo fragmentado, ou seja, aulas em torno de 50 minutos, quando não são geminadas. Assim, a depender da concepção dos professores, dentro de um mesmo dia de aula, ao estudante, são apresentadas atividades mais simplórias pensadas a partir da concepção do sujeito reduzido a uma deficiência, assim

como outras comprometidas com a acessibilidade curricular frente à perspectiva de reconhecer o discente como em processo de aprendizagem/desenvolvimento por ser humano.

Vigotski (2003) reconhece o humano como sujeito histórico-cultural que se constitui nas relações entre pares, com o meio, o uso de signos e dos instrumentos, destacando a apropriação da linguagem e dos aportes culturais historicamente produzidos. Conforme compreende o autor, não podemos significar o aprendizado como desenvolvimento, mas a aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental, movimentando possibilidades de aprender que seriam impossíveis de acontecer sem os processos de mediação. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especialmente humanas” (Vigotski, 2003, p. 118).

Um segundo eixo diz respeito à necessidade de articulação dos planejamentos entre os professores do ensino comum e de Educação Especial. Nos processos de inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum na referida unidade de ensino, verificamos que alguns professores nutrem certo medo e resistência, responsabilizando o docente de Educação Especial pela aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Diante disso, é necessário o trabalho do coordenador pedagógico na organização de horários coletivos para planejamento de práticas pedagógicas que promovam mais interações entre os profissionais envolvidos com a escolarização desses estudantes. Coletivamente, podem planejar projetos, sequências didáticas, atividades, maneiras diferenciadas de explorar os conteúdos com os alunos, aproximando as ações da classe comum com as do atendimento educacional especializado.

Nos espaços-tempos de planejamento, é importante discutir com os profissionais envolvidos com a escolarização dos estudantes que os currículos trazem elementos da cultura, sendo tarefa da escola mediar a apropriação do conhecimento, considerando, inclusive, a problematização de Vigotski (1991, 2019) quando sinaliza que o desenvolvimento humano está atrelado à apropriação dos elementos culturais. Diante disso, os conteúdos curriculares são necessários para o desenvolvimento dos alunos, e a tarefa da coordenação pedagógica, da Educação Especial e dos docentes do ensino comum sistematiza caminhos alternativos para que essa aprendizagem se efetive.

A articulação entre esses profissionais não pode ser uma escolha, mas uma questão presente no Projeto Político-Pedagógico, contexto que reafirma a importância dos investimentos na formação continuada dos professores para que esses sujeitos venham refletir/considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento são os pilares da função social da escola e parte do processo educativo (Buss; Caetano, 2021).

O terceiro eixo se dirige para o que chamamos de trabalho coletivo. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado se coloca como um conjunto de ações pedagógicas de caráter complementar/suplementar ao currículo escolar. Diante disso, o trabalho coletivo na escola aponta caminhos para se pensar em como promover a acessibilidade curricular para os estudantes com deficiência intelectual na classe comum, para se articular o que será realizado pelo atendimento educacional especializado na perspectiva de complementar/suplementar a formação desses sujeitos.

A Educação Especial em uma perspectiva inclusiva prevê o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas que fomentem uma proposta de currículo acessível. Diante disso, é relevante pensar de modo coletivo na escola, as ações e as estratégias de ensino alternativo, objetivando, inclusive, a participação de outros agentes da escola, docentes e não docentes, das famílias e até mesmo dos estudantes como protagonistas do próprio processo de ensino e aprendizagem.

A colaboração é uma via de mão dupla. O professor do ensino comum precisa de apoio e o de Educação Especial também. Logo, é importante desenvolver a cultura da colaboração na escola, ação que, segundo Paz e Victor (2020), demanda o planejamento de um projeto de ensino comprometido com a apropriação dos conhecimentos na intrínseca relação com o atendimento às especificidades de aprendizagem dos estudantes.

Por isso, para Vigotski (2019), o professor se coloca como um mediador, e a colaboração entre os profissionais envolvidos com os processos de escolarização possibilita a criação de estratégias de ensino e aprendizagem capazes de auxiliar o estudante na apropriação do conhecimento, levando esses sujeitos compreenderem que “[...] a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental e coloca em funcionamento uma série de processos evolutivos que nunca poderiam ocorrer à margem do aprendizado” (Vigotski, 1979, p. 139).

O último eixo diz respeito à importância de ampliação das políticas de formação continuada em Educação Especial para os professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Falamos de profissionais da Educação que trazem para os cotidianos escolares conhecimentos ainda superficiais sobre os processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual e se veem desafiados a promover a acessibilidade curricular e ações coletivas com os professores do atendimento educacional especializado, mas sem conhecimentos teórico-práticos que apontem os caminhos alternativos necessários.

Tal demanda perpassa pelo reconhecimento da escola como espaço-tempo de formação continuada, assim como políticas voltadas para investimentos no direito à formação docente, valorização do magistério e criação de melhores condições de trabalho. Percebe-se que as políticas de formação contínua em Educação Especial ainda se voltam para os profissionais que atuam na modalidade de ensino, necessitando que os sistemas de ensino voltem suas atenções para outros sujeitos que atuam com esses estudantes e necessitam ampliar seus saberes-fazer para planejar e mediar práticas pedagógicas comprometidas com a apropriação do conhecimento com qualidade socialmente referenciada.

Os investimentos na formação do professor — inicial e continuada — são preocupações trazidas nas teorizações de Michels (2017) quando problematiza a necessidade de se promoverem avanços para trazer as questões da modalidade de ensino e dos demais grupos sociais excluídos para a constituição dos saberes-fazer dos profissionais da educação. Essa demanda se torna latente, pois “[...] é sabido que o ensino regular tem, sistematicamente, excluído da e na escola não somente os alunos considerados deficientes, mas, também, boa parte da população em idade escolar” (Michels, 2017, p. 44).

Assim, sobre a formação continuada, Jesus *et al.* (2015) entendem que são ações necessárias para que os professores continuem adensando seus saberes-fazer, assumam-se pesquisadores e se vejam capazes de planejar e mediar novas lógicas de ensino e aprendizagem no tocante à garantia da acessibilidade curricular para todos. O diálogo entre a escolarização desses estudantes e a formação de professores pode levar esses profissionais a tomarem consciência de sua função social, assumindo posturas autônomas, dinâmicas coletivas e vivas (Vigotski, 2019) frente ao desafio de escolarizar sujeitos que demandam apoios diferenciados. A formação docente precisa apontar caminhos para práticas pedagógicas inclusivas, para o direito ao currículo comum e ao atendimento às especificidades de aprendizagem (Almeida; Caetano; Estevam, 2018).

Considerações finais

O estudo destaca a necessidade do debate acerca das práticas pedagógicas numa perspectiva inclusiva, visto que o ambiente escolar deve ser considerado como plural, um espaço heterogêneo e diverso, por isso é preciso pensar sobre as práticas docentes, considerando o direito de aprender do estudante com deficiência intelectual. Nesse caminho, temos o professor como um dos profissionais essenciais do saber por representar um elo intermediário entre o estudante e o conhecimento.

Nessa via, Vigotski (2019) afirma que é fundamental a responsabilidade dos educadores no ambiente escolar quando favorece o desenvolvimento dos educandos por meio do ensino e da aprendizagem pela via da mediação, pois podemos dizer que apropriação do conhecimento é uma atividade mediada. Entendemos por mediação a criação de caminhos alternativos para criar um elo entre um objeto e um sujeito que busca aprender.

Referências

ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni; ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 35-45, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4077>. Acesso em: ago. 2024.

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996a. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 07 jul. 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, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 jul. 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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 07 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: CNE; CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2023.

BUSS, Joziane Jaske Buss; CAETANO, Andressa Mafezoni. **Formação continuada em foco:** a inclusão escolar e a construção de conhecimentos coletivos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

CAETANO, Andressa Mafezoni. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência:** o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2024.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, jul. 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2024.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Atendimento educacional especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, p. 8-24, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/610>. Acesso em: 02 set. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores para a educação especial no Brasil. In: MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores para a educação especial no Brasil:** propostas em questão. Florianópolis: UFSC; CED; NUP, 2017. p. 23-58.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1-22, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/18936>. Acesso em: 02 set. 2024.

PICCOLO, Gustavo Martins. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2024.

RIGON, Algacir Jose; ASBAR, Flávia da Silva Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 13-44.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 mai. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 24 mai. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento dos processos pedagógicos superiores**. Barcelona: Grijabo, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

7. As políticas neoliberais e os impactos na Educação Infantil e na Educação Especial

Shellen de Lima Matiazzi¹

Renata Duarte Simões²

Alexandro Braga Vieira³

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.7

-
- 1 Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Pedagoga na Rede Municipal de Vitória/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2994993316237816>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0361-7340>. E-mail: shematiazzi@hotmail.com.
 - 2 Pós-doutora, doutora e mestra em Educação. Graduada em Educação Física. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1114035410099626>. E-mail: renasimoes@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8378-2890>.
 - 3 Pós-doutor, doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduado em Letras e Pedagogia. Especialista em Educação Especial. 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>.

Introdução

Este texto⁴ problematiza os efeitos das políticas neoliberais no contexto da Educação Infantil e da Educação Especial em uma rede municipal de ensino no estado do Espírito Santo/ES, elaborando reflexões sobre essas políticas e os impactos que produzem nas práticas educativas de professoras que atuam nesse nível de ensino.

No atual cenário político-econômico, a educação se apresenta como um campo de disputa para a implementação de projetos e políticas neoliberais orientados pela lógica capitalista. Nesse contexto, o aprendizado de conteúdos escolares tem sido direcionado para a adaptação dos sujeitos ao sistema competitivo e produtivista do mercado (Teles; Stein, 2013), amplamente marcado desde a Educação Infantil, estendendo-se por toda a Educação Básica. Nesse contexto, buscamos compreender como o modelo neoliberal vai sendo introjetado nas políticas de inclusão das crianças com deficiências desde a primeira etapa de ensino.

Para Milano (2004), o neoliberalismo se consolidou como uma corrente ideológica e econômica que se fundamenta na defesa da liberdade das atividades econômicas, promovendo a redução da intervenção estatal na economia. Segundo a autora, o neoliberalismo busca a expansão do mercado, entendendo-se como principal motor do desenvolvimento e da eficiência, enquanto a intervenção do Estado seria vista como um obstáculo ao crescimento e à liberdade individual, apropriando-se de termos como “democracia”, “liberdade”, “equidade”, “eficiência” e “competitividade” como valores universais que sustentam sua operacionalidade.

Para Frigotto (2001), essa investida neoliberal buscou consolidar a crença de que a crise do capitalismo é transitória e de que as relações capitalistas representam as únicas formas possíveis de organização social. Frente ao exposto, entendemos que o fenômeno educativo, inserido em um processo social, econômico e político que integra esse contexto histórico vivido, não apenas

4 O presente estudo é um desdobramento da pesquisa intitulada Avaliação da aprendizagem na Educação Infantil e os contextos de vida de crianças empobrecidas, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/Ufes) e fez parte dos debates fomentados pelo Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS/Ufes) e do Grupo de Estudos e Pesquisa: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar (Ufes).

reflete, como também reproduz valores sociais marcados por contradições cada vez mais evidentes.

O que vemos, tanto no século XX como no início do século XXI, são períodos de intensas transformações econômicas que, consequentemente, estão acompanhadas por mudanças profundas nas políticas educacionais. Esse momento histórico foi e vem sendo profundamente moldado pela visão neoliberal de mundo a partir da disseminação de práticas e ideias neoliberais, mesmo em face das realidades diversas e desiguais vivenciadas em diferentes países, sendo a educação um viés para que esses valores e práticas possam ser reproduzidos.

Com base nas questões enunciadas, questionamo-nos o quanto a Educação Infantil e a Educação Especial vêm sendo impactadas por essas políticas, haja vista disputas ideológicas sobre esses dois campos educacionais, em especial a partir da configuração dada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017. Nesse contexto, percebem-se a atuação de grupos do setor privado de cunho mercantil; retrocessos em normativas instituídas (como o Decreto nº 10.134/2019, do Governo Federal); parcerias com iniciativas privadas na Educação Infantil e a promulgação do Decreto nº 10.502/2020, que, dentre suas configurações, assegurava “possibilidades” de as famílias escolherem se os estudantes com deficiência estariam inseridos em escolas comuns ou espaços segregados — contrapondo-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Ao refletirmos sobre o cenário explicitado, torna-se relevante compreender as especificidades da Educação Infantil e da Educação Especial presentes nos documentos legais, dentre os quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que legitima a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, afirmando a educação de crianças de zero a seis anos de idade, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 05/2009, que reconhecem a Educação Infantil e a Educação Especial como direito social garantido às crianças e um dever do Estado (Brasil, 2009).

Analisando de maneira detida as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entendemos que, embora a Educação Infantil e a Educação Especial sejam compreendidas como direitos constitucionais, evidenciamos o quanto as políticas neoliberais vêm provocando efeitos complexos nos contextos escolares (Albuquerque; Felipe;

Corso, 2017). A influência desse sistema tem impactado negativamente no direito educacional dos sujeitos mencionados por desconsiderar as pluralidades das infâncias, seus modos de existências, colocando à margem muitas crianças cujas vidas são atravessadas pela condição de deficiência e condição de classe.

Assim, políticas neoliberais no âmbito escolar colocam à margem as realidades sociais vividas no território brasileiro, segregando populações infantis indígenas, negras, com deficiências, empobrecidas, dentre outras. Essas manifestações se desvelam na disputa mercadológica pela produção curricular por meio dos livros didáticos que buscam determinar conteúdos e objetivos a serem trabalhados. Além disso, implicam as práticas educativas e as avaliativas, trazendo modelos homogeneizantes que visam à aceleração, à classificação e à seleção das crianças, desconsiderando as especificidades dessa etapa da vida e as pluralidades sociais e culturais existentes no país.

Frente às questões enunciadas, buscamos evidenciar como as problematizações explicitadas foram discutidas com um coletivo de professores em atuação na Educação Infantil, por meio de um processo de pesquisa fundamentado pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, na premissa de tensionar como a lógica neoliberal tem impactado a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e a necessidade de as escolas enfrentarem esse fenômeno pela via de práticas pedagógicas comprometidas com a apropriação do conhecimento para o alunado mencionado.

Caminhos teórico-metodológicos

Para realização do estudo, optamos por recorrer aos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, por nos permitirem estabelecer diálogos diretos com profissionais da Educação Infantil (professores regentes, especialistas, pedagogos, diretores) envolvidos no estudo. Essa interação foi essencial para o compartilhamento de saberes e a construção de uma proposta formativa reflexiva que nos permitiu compreender e problematizar coletivamente como as políticas públicas se manifestam nos contextos escolares, muitas delas atravessadas pela lógica neoliberal. Nesse sentido, destacamos a relação intrínseca entre a docência e a pesquisa, ancorando-nos na prática da espiralidade ação-reflexão, conforme discutida por Franco e Betti (2018).

Com isso, pudemos problematizar/investigar os impactos das políticas neoliberais nas práticas educativas da Educação Infantil e na Educação Especial —

modalidade transversal que também permeia a referida etapa de ensino. Para tanto, selecionamos três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de ensino de Vitória para envolvimento de seus profissionais em espaços-tempos formativos.

A escolha das unidades foi realizada por meio do Sistema de Gestão Escolar (SGE), considerando não apenas critérios técnicos — como número de matrículas, histórico das unidades de ensino, dentre outros elementos —, mas também os territórios em que os CMEI estão inseridos e as realidades sociais vivenciadas pelas crianças. Falamos de territórios atravessados pela condição de pobreza/extrema pobreza, o que impacta a vida dos pequenos de maneira plural.

A ação formativa foi estruturada como curso de extensão, registrado na Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Para tanto, foram organizados sete encontros presenciais, realizados entre março e julho de 2019, fora do horário de trabalho (à noite), em uma das unidades de ensino. Esses encontros tiveram como objetivo ampliar o debate em torno da Educação Infantil, abordando as concepções de infâncias, entendendo a criança como sujeito histórico-social e detentor de direitos, em diálogo com as políticas públicas. Além disso, refletimos sobre os avanços das políticas educacionais voltadas para a primeira infância e os impactos das políticas neoliberais nos contextos escolares. As reflexões faziam transversalizar as questões relativas à Educação Especial.

Para tanto, recorremos ao pensamento de autores do campo da Sociologia da Infância para debater o conceito de infâncias, reconhecendo essa etapa geracional enquanto etapa da vida e que também é atravessada por outras variáveis. Por outro lado, respalda-se nos debates elaborados por Milano (2004), Albuquerque, Felipe e Corso (2017) para refletir sobre essas políticas neoliberais e seus impactos no âmbito da Educação Infantil e da Educação Especial.

Algumas reflexões sobre as infâncias e seus atravessamentos

No transcorrer da história humana, vários foram os sentidos atribuídos à infância e às crianças. A ideia de infância já foi construída a partir da negação do sujeito infantil, visto como alguém que não possuía voz própria, que precisava ser moldado moralmente e educado para os “bons costumes”. Com isso, era significado como uma “tábula rasa”. Essa visão reducionista enxergava a criança sob o viés de uma natureza infantil pura, inocente, meiga e frágil.

Assim, a criança deveria ser preparada e protegida, mantendo-a afastada dos males da sociedade (Araújo, 2005).

Já entre os séculos XIV e XX, a criança passa a ser pensada como um ser biológico, sendo compreendida apenas por suas necessidades físicas. Posteriormente, com o olhar da perspectiva psicológica, esse sujeito passou a ser visto como ser biopsicológico, considerando sua forma de pensar e o desenvolvimento motor e cognitivo (Hernandez-Piloto, 2008). Estudos mais recentes desenvolvidos no campo da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança (Sarmiento, 2004) trouxeram uma perspectiva distinta, compreendendo a criança como um ser social inserido em um grupo, nas culturas e em constante interação com o coletivo que a cerca.

Sob a perspectiva de Kramer (1985), a criança é entendida como sujeito histórico e social, cuja identidade é tecida nas relações que estabelece com outros sujeitos e nos contextos em que está inserida. Esse reconhecimento ganha força no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990. São marcos legais que afirmam a criança como sujeito de direitos, assegurando-lhe o direito à infância, à proteção, à moradia, à alimentação e, especialmente, à educação.

Embora exista no imaginário social uma concepção de criança como um “ente abstrato”, reverberando a ideia de que todas são iguais, é preciso reiterar a diversidade que caracteriza as infâncias. A partir do pensamento de Dias (1999), reafirmamos a pluralidade de experiências vividas e a diversidade de contextos sociais, culturais e econômicos nos quais as crianças estão inseridas e as infâncias elaboradas.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a infância não pode ser definida de forma homogênea, global ou universal, pois é vivenciada de maneira diversa, conforme condições históricas, sociais e culturais que a atravessam. Assim, não há uma infância única, mas múltiplas *infâncias*, cada uma com suas especificidades e modos de ser.

Para Araújo (2005), reconhecer a criança como sujeito de direitos é valorizar sua capacidade de participar ativamente da construção de um mundo compartilhado, no qual sua ação, palavra, cultura e história são respeitadas. Essa compreensão envolve reconhecer que a experiência infantil é atravessada por variáveis como classe, etnia e gênero que afetam suas vivências e singularidades.

Nesse sentido, Araújo (1997) destaca a necessidade de superar visões reducionistas que valoram um único modo de ser criança e vivenciar a infância, pois são categorias marcadas por diferentes questões, por exemplo, a deficiência e a pobreza e extrema pobreza, condições muitas vezes invisibilizadas pela sociedade e pelas políticas estatais.

Portanto, a infância deve ser concebida como uma etapa da vida dotada de valor próprio, na qual a criança — embora compartilhando o mundo com os adultos — possui uma maneira única de compreendê-lo. Como destaca Arroyo (2013), a infância é um tempo formativo das pluralidades. Trata-se de um tempo humano a ser respeitado em sua especificidade.

Entender a infância é reconhecer a experiência cotidiana de ser criança como um ser social que vivencia diferentes contextos, expressando e construindo modos diversos de ser e viver. Ao abordar as infâncias e a multiplicidade de experiências vividas, é essencial considerar os contextos de vida destas crianças, compreender como vivem e de que maneira a sociedade reconhece e valoriza suas singularidades.

Diálogos tecidos a partir de um contexto formativo

Trazemos, nesta parte do texto, a experiência formativa vivida com os profissionais das três unidades de ensino envolvidas na pesquisa. Com esses sujeitos, constituímos processos de formação continuada para colocar em análise a relação entre a Educação Infantil e a Educação Especial e os desafios trazidos por pressupostos neoliberais que implicam o trabalho pedagógico planejado/mediado com as crianças com deficiência.

Nos encontros, pudemos promover uma análise mais aprofundada dos diferentes contextos em que as crianças estão inseridas e das particularidades dessa fase da vida. As reflexões sobre a criança como sujeito histórico e social se expandia entre os diálogos firmados com os docentes, enfatizando a necessidade de reconhecer as especificidades de cada uma delas para acompanhar seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento.

O reconhecimento dos pequenos sob essa dimensão é importante para a implementação de políticas públicas e de práticas pedagógicas comprometidas em prover as condições necessárias para que as crianças tenham impulsionados seus processos de desenvolvimento em múltiplas dimensões. Quando trazemos

os pequenos com deficiência para esse contexto, vislumbramos a importância de assumir que eles não se resumem a uma determinada condição e que requerem ações colaborativas entre o ensino comum e o especial para serem envolvidos nas várias dimensões que atravessam o currículo na Educação Infantil: o brincar, o cuidar e o educar.

Nesse cenário, recorremos, muitas vezes, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nº 05/2009 para destacar que as experiências de aprendizagem devem ser estruturadas com base em dois eixos fundamentais: as interações e as brincadeiras. Essas diretrizes enfatizam a importância de organizar atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento global das crianças, utilizando as múltiplas linguagens e as brincadeiras como ferramentas que refletem e expressam as dimensões histórica, social e cultural da infância.

Esses debates ajudaram os professores a colocarem em análise afirmativas sobre a inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil. Muitas vezes, paira o pressuposto de que esses profissionais não possuem nenhum tipo de conhecimento didático propício à aprendizagem desses pequenos na etapa de ensino mencionada. Diante disso, pudemos questionar: sabemos mediar as brincadeiras com as crianças apoiadas pela Educação Especial? Temos conhecimentos sobre o cuidar? De que conhecimentos didáticos dispomos para organizar as aprendizagens?

Assim, há de se pensar em novas possibilidades de relacionar o conhecimento com a formação de cada indivíduo para o rompimento com essa sensação de não saber o que ensinar aos alunos, que acaba corroborando a ideia de que os currículos escolares precisam ser adaptados, flexibilizados ou adequados, já que os alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento não aprendem o que os professores julgam saber ensinar para os ditos normais – outra reflexão percebida nas entrevistas realizadas com os professores envolvidos na investigação. Dessa forma, perguntamos: como adaptar um conhecimento para alguém? O conhecimento precisa tocar a pessoa; fazer parte do indivíduo; ajudá-lo a compreender as relações que estabelece consigo, com os outros e com a sociedade (Vieira; Ramos; Simões, 2018, p. 9).

Segundo os autores mencionados, o não saber trabalhar com o estudante produz um sentimento de paralisia docente. Essa sensação leva o professor a também se subjetivar como aquele que nada sabe e nada pode fazer mediante a aprendizagem da criança que apresenta algum tipo de comprometimento. Essa paralisia impossibilita o professor de agir em relação ao aluno, à sua formação profissional, à busca por novas experiências e saberes docentes ou ainda quanto à inventividade pedagógica (Vieira; Ramos; Simões, 2018).

Esses questionamentos ajudaram os professores a se perguntarem sobre o que sabiam e o que precisavam conhecer para mediar os conhecimentos com as crianças mencionadas. Puderam refletir sobre elementos que impulsionam o sentimento de não saber o que ensinar aos alunos, reportando-se à concepção de currículo ainda vigente na escola, que relaciona a apropriação do conhecimento com o cumprimento de atividades escolares ou com a obtenção de resultados na avaliação de rendimento escolar.

Mesmo que, na Educação Infantil, não se trabalhe com a avaliação quantitativa, as cobranças por resultados se fazem presentes, via registro em relatórios do que as crianças alcançaram ou não dentro dos pressupostos da lógica neoliberal. Com isso, essa tendência, ao valorar um projeto de humano para aprender na escola, leva os professores a acreditarem que nada sabem para explorar o brincar, o cuidar e o educar com as crianças que apresentam algum tipo de deficiência.

O não saber o que ensinar aos alunos promove nos professores sentimentos que paralisam as práticas pedagógicas [...]. [Os professores] acenam que um sentimento de paralisia, de não saber e de não poder intervir invade as ações pedagógicas, principalmente quando o currículo é concebido como uma lista de conhecimentos e uma sequência hierárquica de saberes cujo horizonte é sua assimilação para se obter resultados satisfatórios na avaliação do rendimento escolar (Vieira; Ramos; Simões, 2018, p. 9).

Assim, apesar dos avanços normativos em função da constituição do direito social à Educação, a Educação Infantil ainda não está plenamente extensiva para todas as crianças. Esse cenário acaba por afetar o desenvolvimento dos pequenos que possuem alguma deficiência, contrariando o que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96

quando afirma que: “[...] a oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (Brasil, 1996, cap. V, art. 58, parágrafo 3º).

Além disso, as crianças com deficiência em situação de vulnerabilidade social, especialmente as que vivem em contextos de pobreza, são as mais afetadas, sendo privadas do acesso à educação com qualidade. Esse acesso se torna ainda mais complexo, tendo em vista nem sempre contarem com os serviços públicos de saúde, escolas acessíveis, transporte adaptado, profissionais para o atendimento, dentre outros elementos, ficando, muitas vezes, sem os apoios necessários ao seu desenvolvimento, conforme previsto por lei. Nesse sentido, cabe refletir que:

[...] reconhecer a pobreza e as desigualdades, fundamentalmente, significa levar em conta que a existência persistente dos pobres nas escolas brasileiras traz reflexões importantes para as práticas pedagógicas e para a gestão educacional. Assim, é necessário, não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas (Arroyo, 2015, p. 7).

Em nossa sociedade, marcada pela persistência das políticas neoliberais, os campos da Educação Infantil e da Educação Especial têm se tornado um espaço de disputas de interesses privados, voltados para a lógica mercadológica e capitalista. Essa realidade tem enfraquecido a função pública e inclusiva da educação, exacerbando as desigualdades sociais e comprometendo a efetividade do direito à educação para todos.

Essa lógica mercadológica nos rememora um passado recente, quando a Educação Infantil era compreendida como etapa antecipatória do Ensino Fundamental e as crianças, como sujeitos a serem preparados para o ensino subsequente. Diante disso, convivíamos com um cenário que revelava:

[...] uma concepção de criança como capital humano, que precisa desde muito cedo ser preparado para o mercado de trabalho [...], contrapondo-se à compreensão de criança como [...] cidadã e que possui marcas de seus

pertencimentos de acordo com o contexto histórico em que vive (Coutinho; Moro, 2017, p. 355).

Frente às questões expostas, no transcorrer dos encontros formativos, pudemos problematizar que um dos efeitos das políticas neoliberais no contexto educacional da primeira infância se traduz na inserção de livros didáticos na Educação Infantil. Em 2018, foi lançado um edital, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, para que livros dessa natureza pudessem ser utilizados na Educação Infantil.

Nesse contexto, passamos a refletir com os envolvidos nas formações que tais materiais pretendem outorgar listagens de conteúdos e objetivos a serem alcançados em cada faixa etária. Consequentemente, delimitam o que deve ser ensinado, quando e como deve ser ensinado. Frente à provocação enunciada, destacou uma cursista: “[...] nessa política, temos a concepção de criança compartimentada. Um sujeito que é ensinado para apenas a responder aos conteúdos e objetivos predeterminados pela escola [...]” (Cursista 1). Com isso, a docente ajudou o grupo a refletir o quanto políticas neoliberais negligenciam a integralidade das crianças, de suas vivências e da escola como espaço-tempo de formação do pensamento crítico.

Discutimos coletivamente o quanto as políticas neoliberais têm buscado direcionar as ações pedagógicas na escola, já que o professor tem determinado, previamente, os conteúdos a serem ensinados e os modos de realizar os processos de mediação. Sob essa ótica, quando modelos homogeneizantes adentram os contextos escolares, nota-se que as realidades sociais vividas pelas crianças não são consideradas nas práticas educativas, colocando à margem os contextos plurais e fragilizando as relações com as famílias, haja vista que “[...] situações como a fome, a miséria, como também a vivência cultural, os saberes e conhecimentos sociais das crianças são invisibilizados” (Cursista 2).

Os efeitos das políticas neoliberais atravessam a Educação Infantil e a Educação Especial, padronizando comportamentos e acenando o que as crianças devem apresentar em cada faixa etária. Com isso, qualquer ação da criança que “escapole” a essa padronização é passível de ser diagnosticada, produzindo o laudo do olhar (Vieira, 2015) que supervaloriza o que falta na criança, como trazido na narrativa de uma cursista, quando diz: “[...] muitas das vezes, quando a criança foge um pouquinho do comportamento que é

o padrão, a gente já ‘taxa’ essa criança e já fala assim: ‘tá’ agitada, tem que tomar remédio para acalmar” (Cursista 3).

Esse modo de olhar e compreender as crianças, a partir da lógica neoliberal, mostra-se evidente na Educação Infantil. A partir de modelos educacionais homogeneizantes, define-se o que deve ser contemplado nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas avaliações, estabelecendo padrões a serem alcançados. Como afirma outra cursista, espera-se por “[...] uma criança modelo a ser constituída” (Cursista 4).

Esse processo evidencia as implicações do neoliberalismo, fazendo com que a avaliação da aprendizagem “[...] se apoie essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão” (Esteban, 2006, p. 102), voltada para o atendimento ao sistema econômico de produção. No caso das crianças com deficiência, a avaliação é direcionada para a produção de estigmas e rótulos, fortalecendo o imaginário social de que buscam a escola somente para fins de socialização.

A partir dos apontamentos explicitados, foi possível compreender os efeitos das políticas neoliberais na Educação Infantil e na Educação Especial. O coletivo envolvido nos processos formativos pôde analisar como essas políticas colocam à margem grupos historicamente excluídos da sociedade/escola. No que se refere à Educação Especial, muitas crianças passaram a conviver com a exclusão não somente da escola, mas também nas escolas.

As políticas neoliberais buscam se fazer presentes na composição dos documentos curriculares, na inserção de livros didáticos, na formação dos professores, nas avaliações, dentre outras instâncias, desconsiderando os conhecimentos produzidos pelas infâncias, trazendo modelos escolarizantes de outros níveis de ensino para a Educação Infantil. São modelos que produzem práticas educativas alimentadas por avaliações que comparam as escolas e as colocam para competir entre si, não refletindo sobre os percursos infantis e produzindo processos excludentes desde a infância. Em contraposição a essas práticas, “[...] a criança precisa ser respeitada e olhada como sujeito de direitos” (Cursista 3), como enfatizou uma professora envolvida na formação.

Algumas considerações

A partir da realização da pesquisa, encontramos possibilidades de refletir sobre o quanto as políticas neoliberais têm gerado impactos na Educação Infantil e na Educação Especial, comprometendo o reconhecimento e a garantia dos direitos fundamentais das crianças. Entre eles, destacam-se o da infância (compreendida em sua integralidade) e o reconhecimento dos plurais contextos de vida nos quais essas crianças estão inseridas.

Essa realidade se torna ainda mais alarmante quando voltamos nosso olhar para crianças com deficiência que vivem em situações de pobreza e extrema pobreza. Essas crianças estão entre as mais afetadas pela ausência de acesso a direitos básicos, como educação, serviços de saúde e assistência social. A interseccionalidade entre a condição de vulnerabilidade social e econômica com a deficiência agrava as desigualdades, evidenciando a exclusão de um grupo que deveria estar no centro das políticas públicas, mas que, na prática, permanece marginalizado e desassistido.

Assim, entendemos ser fundamental que o Estado assegure às crianças pequenas o acesso às escolas de Educação Infantil, garantindo os direitos sociais previstos. Em oposição aos modelos escolares promovidos pelas políticas neoliberais — caracterizados pela classificação e seleção de sujeitos e modos de vida —, destacamos a relevância de uma Educação Infantil que considere as infâncias em sua pluralidade, valorizando as subjetividades infantis, promovendo uma educação inclusiva centrada no desenvolvimento das crianças em suas múltiplas dimensões.

Referências

- ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J. CORSO, L. V. (orgs.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017.
- ARAÚJO, V. C. de. **Criança**: do reino da necessidade ao reino da liberdade. Vitória: EDUFES, 1997.
- ARAÚJO, V. C. de. Infância e educação inclusiva. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 65-77, jan. /jul. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n01/v23n01a05.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2024.
- ARROYO, M. G. Currículo: **Território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html>. Acesso em: 19 jan. 2025.

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: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jan. 2025.

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: 26 de 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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 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, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.134, de 26 de novembro de 2019**. Dispõe sobre a qualificação da política de fomento aos estabelecimentos da rede pública de educação infantil no âmbito do Programa de Parcerias de Investimentos da Presidência da República. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10134&ano=2019&ato=d26UTQqlkeZp-WT345>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação Infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista zero-a-seis**, [S. l.], v. 19, n. 36 p. 349-360, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://ez43.periodicos.capes.gov.br/connect?session=sI3LRoo9GOFnXlOL&qurl=https%3a%2f%2fwww.periodicos.capes.gov.br/index.php%2facervo%2fbuscador.html%3ftask%3ddetalhes%26source%3dal-%26id%3dW2777874377>. Acesso em: 21 nov. 2024.

DIAS, K. S. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, S., LEITE, M. I. P. e GUIMARÃES, D. (orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999, p. 175-201.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FRANCO, M. A. S.; BETTI, M. Pesquisa-ação: por uma epistemologia de sua prática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Pesquisa em educação: a pesquisa ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 15-24.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 21-46.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. F. **(Des) Naturalizando a criança no cotidiano da Educação Infantil**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 77-81, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321/1323>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MILANO, L. G. **Educação inclusiva: do proclamado ao realizado — o caso da Escola Estadual Esperança**. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34.

TELES, A.; STEIN, R. H. Programas de transferência de renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? *In*: YANNOULAS, S. C. (coord.). **Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 183-214. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31210>. Acesso em: 03 ago. 2020.

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

VIERA, A. B.; RAMOS, I. O.; SIMÕES, R. D. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157420/152774>. Acesso em: 03 ago. 2020.

8. Práticas de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria

Lisania Barbosa Zambeli¹

Fabiane Romano de Souza Bridi²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.8

Introdução

O presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI/CNPq/UFSM) e produzida no âmbito da linha de pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2) do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi construído a partir dos questionamentos que

-
- 1 Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG) da Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Pedagogia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/CNPq/UFSM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0305423764311069>. E-mail: zambelilisania5@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5701-5604>.
 - 2 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPGEdu/UFRGS. Professora do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/CNPq/UFSM. E-mail: fabianebridi@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>.

perpassam a educação inclusiva, principalmente no que tange aos desafios dos processos de inclusão escolar no contexto da sala de aula comum.

O movimento pela educação inclusiva, no Brasil, acelera-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que destaca a Educação Especial integrada à proposta pedagógica da escola regular. Desse movimento, surgiram os desafios e os enfrentamentos no intuito de efetivamente oportunizar a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas dos diferentes sistemas e níveis de ensino.

Sob essa perspectiva, acentua-se a necessidade de reconstrução dos espaços educativos com vistas a garantir educação para todos, nos quais se abrem possibilidades para novas práticas e olhares atentos para as relações no processo de inclusão.

Pautando-se nos movimentos e reflexões acerca da inclusão escolar, respeitando as individualidades dos estudantes, acolhendo-os nas suas diferenças, acredita-se que a escola tem uma missão insubstituível. De acordo com Meirieu (1998), essa missão refere-se à garantia de que um certo número de saberes e de *savoir-faire*³ sejam adquiridos por todos de maneira sistemática e organizada, tendo como função social específica a de gerir aprendizagens.

Nesse sentido, no âmbito municipal, percebe-se o interesse no que se refere à escolarização de todos, com a instituição da Lei nº 6.001, de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME), com vigência de 10 anos. Essa lei tem como uma das metas a universalização para a população de 4 a 17 anos, público-alvo da Educação Especial, pela via do acesso à Educação Básica, ensino colaborativo e ao atendimento educacional especializado, garantindo atendimento aos serviços especializados e também qualificação dos professores para o atendimento desses alunos, em regime de colaboração entre as redes públicas e privadas, resguardadas as responsabilidades (Santa Maria, 2015).

Com base na referida lei, o município de Santa Maria ensaia algumas ações ainda pontuais de ensino colaborativo que visam a possibilidades de acesso e permanência dos estudantes. O ensino colaborativo prevê a colaboração entre o professor de ensino comum e de Educação Especial, dentro

3 *Savoir-faire* – saber-fazer

de sala de aula comum, realizando o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades pedagógicas com toda a turma.

O modelo de ensino colaborativo apresenta-se como a prática que envolve dois professores que precisam estar dispostos a compartilhar experiências, refletir e autoavaliar seus fazeres pedagógicos. O ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria em sala de aula entre professor de ensino comum e professor de Educação Especial (Capellini; Zerbato, 2019).

Partindo desse pressuposto, da articulação e da colaboração entre professores de ensino comum e Educação Especial, algumas indagações permearam esta pesquisa: o que torna a escola uma escola de todos? De que forma os ambientes educacionais vêm inovando seus fazeres pedagógicos? Os profissionais da educação conseguem realizar articulações no contexto escolar? Como as ações colaborativas acontecem para potencializar as práticas pedagógicas? De que forma podemos desenvolver o ensino colaborativo? O ensino colaborativo vem para contribuir na qualificação das aprendizagens dos estudantes?

Tais questionamentos direcionaram para o seguinte problema de pesquisa: de que forma as práticas pedagógicas construídas na proposição do ensino colaborativo contribuem para a aprendizagem dos estudantes e para os processos formativos dos professores?

Vinculado à questão da pesquisa, definiu-se como objetivo geral: *desenvolver, descrever e analisar práticas de ensino colaborativo no âmbito de uma turma de 1º ano escolar do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria*. Considerando a questão de pesquisa e objetivo geral, os objetivos específicos ficaram assim definidos: a) analisar as contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem escolar dos estudantes, para as práticas pedagógicas e para os processos formativos dos professores; b) identificar os desafios e as possibilidades de implementação do ensino colaborativo no contexto escolar; e c) produzir um *ebook* de atividades vivenciadas na experiência do ensino colaborativo. Considerando os objetivos apresentados, na sequência, apresentamos o delineamento metodológico.

Delineamento metodológico

O estudo foi pautado em uma abordagem qualitativa de investigação que, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2011), ocupa-se dos significados, ações e atitudes que não podem ser pensados de modo isolado, quantifica-

do e abstrato. Expor, analisar e interpretar são passos importantes para essa abordagem de pesquisa que compreende fenômenos em seu caráter subjetivo.

Nessa direção, o estudo teve base na modalidade de pesquisa-ação, a qual vem sendo muito empregada no âmbito educacional. Segundo Thiollent (2011), essa metodologia pode desempenhar um papel importante nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e para os demais participantes imersos em situações problemáticas. Dessa forma, a utilização da pesquisa-ação objetiva trazer mudanças a determinados contextos. Nesse sentido, a pesquisa-ação adotada será pesquisa-ação colaborativo-crítica que, de acordo com Monceau (2005):

[...] se constitui e se põe em movimento o dispositivo de trabalho por meio do qual colaboram o(s) pesquisador(es) e os demais que, conforme o caso e o quadro teórico, chamamos de práticos, parceiros, atores sujeitos [...]. De parte da pesquisa-ação, a colaboração se coloca de saída em torno de um problema para cujo 'tratamento' se convoca um pesquisador interessado. O fim comum é a produção de conhecimentos novos e [...] instrumentos úteis para os práticos (Monceau, 2005, p. 469).

Para Jesus (2005), a natureza colaborativa da investigação-ação coloca os profissionais envolvidos no processo de pesquisa no lugar de sujeitos encarnados e construtores do conhecimento por estarem incorporados ao discurso e à discussão dos caminhos da investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos, ou seja, o problema de investigação nasce das demandas vividas no cotidiano.

A pesquisa-ação reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazeres, além da superação de situações que parecem intransponíveis. Além disso, leva o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os participantes envolvidos, uma vez que, com a pesquisa-ação, “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros” (Barbier, 2004, p. 14).

O *lôcus* da pesquisa abrangeu uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria, localizada na zona norte do município, que atende aos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. E conta com a matrícula de aproximadamente 200 estudantes.

Foram participantes da pesquisa a professora de ensino comum, a professora de Educação Especial e a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. As professoras participantes da pesquisa foram nomeadas neste estudo de “PL” e da professora de Educação Especial, de “PM”.

Os recursos utilizados para o registro e produção dos dados analíticos foram: a prática realizada entre as professoras, baseada no ensino colaborativo, que teve sustentação em dois *drives* compartilhados, um com o planejamento das práticas colaborativas e outro drive com registros fotográficos, além de diários de campo das professoras e uma entrevista semiestruturada com a professora de Educação Especial. Configurado o delineamento metodológico, a seguir, apresentamos referenciais importantes sobre o ensino colaborativo.

Ensino colaborativo: desafios da sala de aula comum

A escolarização, pautada nos princípios democráticos, prevê que todos os estudantes tenham garantido o direito à educação. Compreende-se o direito à educação não só como a presença na escola, mas também a garantia de experiência de aprendizagem frente ao currículo escolar.

Nesse sentido, a escola constitui-se como um espaço de gestão de aprendizagens no qual as práticas pedagógicas devem estar vinculadas ao processo de incluir e compreender o outro como um ser humano particularmente único, criando significação do que está sendo aprendido, tornando os estudantes protagonistas de suas tarefas escolares. Pautando-se nessas ideias, Meirieu (1998) destaca:

[...] pode-se dizer que uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal. Nesta interação entre as informações e o projeto, as primeiras só são desvendadas graças ao segundo e o segundo só se tornou possível graças às primeiras; a aprendizagem, a compreensão verdadeira, só ocorrem então através dessa interação, não são senão essa interação, ou seja, são criação de sentido (Meirieu, 1998, p. 54).

Considerando o exposto, a aprendizagem está intimamente ligada ao desejo, ou seja, é necessário que exista envolvimento e que a informação que circula seja vinculada ao projeto pessoal de cada aprendente. Nessa perspec-

tiva, Meirieu (1998) destaca a importância da relação que se estabelece entre educador-saber-educando, a qual ele nomeia de triângulo pedagógico. É nessa relação, com a circulação do desejo, que se pode pensar em aprendizagem.

Quando se trata da escolarização de estudantes público da Educação Especial, considera-se a trajetória cronológica que perpassa alguns anos, uma vez que a escolarização é pautada em sistema paralelo ao ensino comum, sob responsabilidade da Educação Especial. Mesmo com a premissa da inclusão escolar, amparada por movimentos legais muito contundentes, como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), percebe-se, em diversos contextos escolares, uma prática de Educação Especial baseada em atendimentos em turnos inversos aos da escolarização, numa perspectiva clínica, pouco articulados com a sala de aula comum. É possível perceber como ponto frágil na inclusão escolar, no contexto analisado, a necessidade de uma prática pedagógica colaborativa e articulada que priorize o diálogo e as práticas conjuntas entre Educação Especial e ensino comum.

Nessa perspectiva, são problematizadas a necessidade e a urgência de práticas pedagógicas que articulam a Educação Especial com as diferentes áreas. Assim, o ensino colaborativo surge priorizando a atuação direta do professor de Educação Especial no contexto da sala de aula, realizando uma parceria com os professores do ensino comum.

O ensino colaborativo é realizado por dois professores que dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Esses trabalham unindo saberes para contribuir, aprender e somar, ou seja, colaborar para o objetivo comum, “que é favorecer a aprendizagem e acesso ao currículo, por todos os estudantes” (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39). As autoras defendem que os professores devem compreender que todos são “nossos alunos” e não “os meus e/ou os seus estudantes” (*idem, ibidem*).

Quando se pensa em ensino colaborativo, é importante salientar que não existe modelo único para a organização do ensino. A implementação depende do contexto escolar, dos estudantes, dos recursos utilizados, do tempo utilizado para o trabalho colaborativo, dos profissionais que estão envolvidos na colaboração. Esses decidirão em conjunto a melhor forma de pôr em prática as propostas, sempre reavaliando o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar (Capellini; Zerbato, 2019).

Para a efetivação do ensino colaborativo, destacam-se alguns fatores importantes, como tempo para planejamento comum, flexibilidade, o risco inovando suas práticas, definição dos papéis e responsabilidades, compatibilidade entre os professores envolvidos, habilidade de comunicação, suporte da gestão escolar e formação dos profissionais (Capellini; Zerbato, 2019).

Fortalecendo o trabalho em colaboração, Capellini (2004) reitera afirmando que o ensino colaborativo é uma fusão de professor da educação regular e Especial para ensinar, para buscar estratégias pedagógicas de ensino, para ajudar no atendimento a alunos público da Educação Especial em classes comuns. Contudo, esse trabalho só se consolida a partir dos “[...] frutos da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas, sucessos” (Castro; Menezes; Bridi, 2016, p. 660).

Visando ao desenvolvimento da prática baseada na proposição do ensino colaborativo, o estudo aconteceu durante o primeiro e o segundo trimestres do ano letivo de 2023, que compreenderam os meses entre fevereiro e setembro, com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A turma contou com a matrícula de 14 crianças; entre elas, duas se enquadram como público da Educação Especial. Cabe destacar que a turma funcionou em turno integral, ou seja, as crianças entravam no turno da manhã, com início às 8 horas, e almoçavam na escola, onde permaneciam até as 17 horas.

As práticas pedagógicas foram planejadas, aplicadas e avaliadas semanalmente (ou seja, no mínimo, três vezes por semana) entre a professora do ensino comum e a professora de Educação Especial da instituição escolar. A organização do trabalho entre as professoras que estavam presentes para o desenvolvimento das práticas baseadas no ensino colaborativo ocorreu da seguinte maneira: às segundas-feiras e quartas-feiras, de forma presencial, em sala de aula comum e, às terças-feiras, as professoras encontravam-se de forma *online* para o planejamento semanal das práticas pedagógicas, as quais foram encadeadas de acordo com o interesse dos estudantes e com o Documento Orientador Curricular do município para a turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Também nesse dia, as professoras avaliavam suas práticas, a fim de qualificar o planejamento.

É importante ressaltar que a prática ocorreu articuladamente apenas com a professora de Educação Especial e a professora regente do turno matutino, sendo que a prática colaborativa não ocorre no turno vespertino, pois, nesse turno, a professora de Educação Especial não se encontra na escola. É importan-

te salientar que, além do desejo das professoras para a realização de um trabalho colaborativo, o apoio da gestão escolar tem sido fundamental, já que “quando o ensino colaborativo não é prioritário para a administração, não existe a viabilidade para o planejamento” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 33-34).

Merece destaque o fato de os planejamentos, até maio de 2023, terem ocorrido através de conversas mais informais, sem um espaço e tempo definidos, e somente com apoio de documentos compartilhados pelo *Google Drive*. A professora regente organizava o planejamento e a professora de Educação Especial contribuía com sugestões e algumas adaptações que possibilitariam a participação dos estudantes público-alvo da modalidade.

O planejamento das atividades foi realizado pela professora regente, e minha contribuição foi na execução da proposta, principalmente no apoio à realização da atividade e dos registros fotográficos. A minha atuação na sala ocorreu com apoio a todas as crianças, em que a professora regente e eu nos revezamos. Apesar de eu ter conhecimento do planejamento, não construir ele colaborativamente com a professora causa desconforto (Diário de campo, PM, 08 mai. 23).

Foi possível perceber que as professoras executaram as propostas de forma articulada, revezando as responsabilidades em sala de aula, porém observa-se a fragilidade referente aos planejamentos, que não eram construídos a partir de momentos de reflexão conjunta, e, sim, a partir de um documento compartilhado no *Google Drive*, que aceitava colaboração escrita das duas professoras.

Por saberem que as práticas pedagógicas precisam ser avaliadas constantemente, e para o bom andamento do ensino colaborativo, as professoras estipularam um dia da semana para que pudessem pensar nos estudantes e planejar as atividades propostas para a turma. Então, constituiu-se uma nova forma de organizar o planejamento além do *drive* compartilhado, a partir de encontros *online* através da plataforma *Google Meet*, com duração de uma hora e meia a duas horas, no dia do planejamento das professoras, ou seja, às terças-feiras. Na percepção da professora regente, “a construção dos planejamentos de forma colaborativa potencializou as práticas pedagógicas, enriquecendo as propostas, beneficiando todos os estudantes. A responsabilidade, o compromisso e o respeito mútuo entre as professoras, fortalecem as práticas cotidianas” (Diário de campo, PL, 05 jun. 23).

A proposição de um momento destinado ao planejamento colaborativo é muito promissora, pois proporciona reflexões da ação já desenvolvida e a proposição de novas práticas articuladas ao que se está desenvolvendo, que valorizem e respeitem cada estudante em sua singularidade. Conforme a percepção da professora de Educação Especial, após os encontros para planejamento, *“o trabalho parece mais alinhado, agora eu consigo pensar propostas junto com a professora regente, pensar no engajamento dos estudantes, relacionar com as vivências deles, antes eu parecia só ajustar os detalhes e as adaptações”* (Diário de campo, PM, 19 jun. 23).

Nessa perspectiva de trabalhar em colaboração, encontra-se a capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Mendes; Capellini, 2007).

A partir dessa mudança na forma de planejar, muitas coisas melhoraram, pois a responsabilidade é das duas professoras, tanto da professora comum quanto da professora de Educação Especial. Até em sala de aula, percebi que as intencionalidades e responsabilidades quanto à aplicação das atividades fluem mais naturalmente, com maior engajamento, por ambas as professoras (Diário de campo, professora PL, 28 jun. 23).

Uma das condições necessárias para a efetivação do ensino colaborativo é o tempo destinado aos planejamentos, pois é o momento em que as professoras podem compartilhar e discutir ideias. É importante lembrar que a professora de Educação Especial não se encontrava todas as manhãs com a turma e que os momentos de planejamento são propícios também para *“a professora da sala comum conseguir partilhar informações, atualizando a professora de Educação Especial, a fim de saber como está o andamento do trabalho em sala de aula nos dias que não se encontra presente”* (Diário de campo, PL, 04 jul. 23).

No contexto pesquisado, considera-se, entre os desafios do desenvolvimento do ensino colaborativo, a impossibilidade de a professora de Educação Especial estar presente na sala na maior parte dos dias da semana. Entre os dias que propuseram práticas colaborativamente, por vezes, ela precisou dar conta de outras demandas referentes à escolarização dos demais estudantes público da

Educação Especial matriculados em outras turmas, conforme pode ser observado pelos registros do diário de campo da professora da modalidade.

“Hoje foi necessário me ausentar do 1º ano para acompanhar a turma do Pré B no passeio, assim ficamos com apenas um dia de prática colaborativa em sala de aula nesta semana” (Diário de campo, PM, 07 mai. 23) e *“o planejamento foi todo pensado articuladamente entre nós, considerando as demandas dos estudantes e o documento orientador curricular do município, porém não foi possível permanecer na sala, em função de uma demanda com a gestão escolar”* (Diário de campo, PM, 21 jun. 23). Apesar de o ensino colaborativo prever a presença do professor de Educação Especial trabalhando efetivamente com o professor regente, a ponto de se configurar também como uma referência de professor para a turma, compreende-se que a realidade profissional atual não permite que seja efetivada tal presença em tempo integral.

De qualquer forma, considera-se que os momentos nos quais é possível o ensino colaborativo foram muito benéficos, tanto para as professoras e para os estudantes público da Educação Especial quanto para todos os estudantes e para a escola como um todo, que tem vivenciado uma perspectiva democrática de ensino, valorizando e respeitando a escolarização de todas as crianças.

Reflexões sobre o ensino colaborativo

A pesquisa permitiu compreender a importância do ensino colaborativo para a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, bem como para todos os estudantes da turma. Sabemos que, enquanto docentes, podemos aprender com as práticas colaborativas e que esse ensino possibilita nos desafiar a pensar para além de uma prática articulada entre os professores de ensino comum e de Educação Especial; também uma prática que compreende a dimensão da sala de aula comum como *lôcus* principal de aprendizagem de todos os estudantes.

O ensino colaborativo nos apresentou muitas possibilidades de qualificar nossas práticas, mas também desafios que demandam paciência e persistência. O comprometimento e o apoio da gestão escolar foram e são fundamentais, considerando ser um trabalho que ultrapassa as barreiras tanto da sala de aula quanto da sala de recursos, demandando tempo e organização. Dentre as possibilidades, podemos destacar o engajamento entre as professoras envolvidas na pesquisa, a aceitação e o respeito pelo papel que cada uma desempenha, a

potencialidade das práticas quando pensadas coletivamente, oportunizando a construção de novos conhecimentos, modificando positivamente o planejamento das práticas pedagógicas no contexto escolar, sempre respeitando a singularidade de todos, de modo a tornar as vivências acessíveis.

O tempo para a realização do planejamento em conjunto foi fundamental e pode ser percebido nitidamente, pois, em um primeiro momento, não dispúnhamos de encontros para diálogos e reflexão e, no decorrer da prática, percebeu-se que, sem esses momentos para planejamento, não seria possível construir práticas colaborativas em sala de aula.

Nesse sentido, reitera-se a primordialidade do planejamento em conjunto para se efetivar o ensino colaborativo. Ou seja, sem planejamento conjunto a partir de diálogos e construções efetivas, não há ensino colaborativo.

Podemos perceber que, após alguns ajustes na forma de organização do planejamento colaborativo, as professoras sentiram-se mais seguras e confiantes na efetivação das práticas em sala de aula. Apesar de ainda ser um momento novo para ambas, permeado de incertezas e angústias, o trabalho foi sendo contornado com comprometimento, responsabilidade, dedicação e respeito aos papéis que cada uma desempenha.

Cabe ressaltar que, a partir da experiência, as professoras aprenderam juntas a trabalhar com a diversidade em sala de aula, ponto importante, considerando a fragilidade na oferta de formações sobre a temática nas redes de ensino.

Atualmente, encontramos alguns entraves para tornar o ensino colaborativo um trabalho efetivo no contexto da rede de ensino, como a implementação de políticas públicas que invistam em recursos humanos, dando apoio para a atuação do professor de Educação Especial em sala de aula comum, e a falta de formação continuada, para todos os professores, referentes ao conceito, princípios e operacionalização do ensino colaborativo.

É de relevância que a pesquisa possa ser divulgada para a mantenedora do município, através de momentos de formação de professores, a fim de compartilhar as práticas e os saberes vivenciados na experiência, para que outros profissionais da educação também se arrisquem, multiplicando seus conhecimentos. Objetiva-se também que a pesquisa oportunize reflexões quanto às contribuições do ensino colaborativo para a aprendizagem dos

estudantes e para a constituição de práticas pedagógicas potentes e comprometidas com o direito de aprender de todos.

Como produto dessa dissertação de mestrado, publicamos o *ebook Inspirações para o ensino colaborativo*,⁴ voltado aos professores do ensino comum e de Educação Especial, com o objetivo de compartilhar algumas possibilidades de planejamento e realização de atividades pedagógicas constitutivas de uma prática docente desenvolvida entre a professora de sala de aula comum e a professora de Educação Especial.

As atividades pedagógicas foram pensadas coletivamente a partir do engajamento, da responsabilidade, do diálogo e da reflexão coletiva entre ambas as professoras, que planejaram, executaram e avaliaram o desenvolvimento das ações. Foi possível identificar os efeitos positivos na aprendizagem dos estudantes e na construção de novos conhecimentos por meio da proposição de atividades acessíveis a todos.

Espera-se que o *ebook* oportunize reflexões sobre o ensino colaborativo e inspire a produção de novas experiências, visando à constituição de uma prática que oportunize os processos de aprendizagem, potencialize os percursos de escolarização e favoreça a participação de todos.

Referências

BARBIER, R. A **Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. São Paulo: Líber Livro, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 16 ago. 2023.

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/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

4 Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/542/2024/03/Produto-Educacional-LISANIA-BARBOSA-ZAMBELI.pdf>

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

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) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CASTRO, S. F.; MENEZES, E. C. P.; BRIDI, F. de S. (2016). Iniciação à docência na educação especial. **Journal of Research in Special Education Needs.** v. 16, n. 1. p. 658-661. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12326>. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12326>. Acesso em: 13 out. 2022.

JESUS, D. M. de. Formação Continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare,** Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez., 2007. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/o_ensino_colaborativo_favorecendo_o_dese.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

MONCEAU, G. Transformar as Práticas para Conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 467-482, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KvBdyhddzf6gkjWTZ5dTP6p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SANTA MARIA. **Plano Municipal de Ensino.** Santa Maria, RS: Secretaria de Município de Gestão e Modernização Administrativa, 2015. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/smed/97-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 11 nov. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

9. Formação continuada de professores na Educação Especial: desafios e perspectivas no contexto das práticas pedagógicas inclusivas no município de Vitória/ES

Ana Lúcia Sodré de Oliveira¹

Andressa Caetano Mafezoni²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.9

Introdução

Considerando que, ao longo das últimas quatro décadas, as diretrizes educacionais brasileiras voltadas para a Educação Especial progrediram em suas proposições, incorporando a visão da inclusão escolar, e que a Educação é um direito público e subjetivo, sendo a Educação Especial a forma de ensino que incorpora princípios e premissas voltados para fortalecer o direito à educação dos alunos que compõem seu público, a inclusão desses estudantes

1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGE) da Universidade 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/0061058263223736>. E-mail: alsodre75@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7274-7918>.

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFES. Professora do PPGMPE e do PPGE / 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: andressamafezoni@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>.

nas escolas convencionais tem exigido investimento na formação continuada de professores, considerada como ações políticas e éticas, visando contribuir para a (re)estruturação da prática docente, assegurando “[...] o acesso ao currículo em igualdade de condições, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia” (Brasil, 2015).

Nesse contexto, o propósito deste artigo é discutir sobre a formação continuada de professores na busca por potencializar as práticas educacionais. Nessa perspectiva, procuramos elucidar as questões que nos intrigam sobre a formação continuada de professores, examinando-a e identificando os desafios e as contribuições para a inclusão escolar de alunos público da Educação Especial. Nóvoa (2002) colabora com essa abordagem de trabalho, considerando que “[...] o aprendizado contínuo é essencial e se baseia em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como local de crescimento profissional permanente” (Nóvoa, 2002, p. 23).

Aqui, iremos nos concentrar em analisar o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) aos profissionais da educação, visando possibilitar que esses aprofundem, de maneira teórico-prática, às situações educacionais nos diversos contextos de ensino-aprendizagem. Ao abordar a formação de professores, é imperativo considerar “[...] a criação e organização de situações que problematizam a realidade, levando em conta os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias” (Santiago; Batista Neto, 2011, p. 10). É crucial que a formação de professores instigue, no educador, um comprometimento político, incentive a busca por novas práticas educativas e promova a conscientização sobre o seu papel na sociedade, pois

[...] a escola hoje requisita um professor que expresse em seu fazer pedagógico as dimensões humana, tecnológica e política e que seja capaz de visualizar os efeitos sociais do trabalho pedagógico e dos condicionamentos que nele interferem (Magalhães *et al.*, 2005, p. 4).

Conforme evidenciado nos registros dos documentos do município de Vitória examinados, a criação da formação “Práticas Pedagógicas Inclusivas: desafios e perspectivas” originou-se da crescente demanda por matrículas de estudantes público da Educação Especial nas escolas públicas da rede municipal nos últimos anos.

Tabela 1 – Quantitativo de alunos público da Educação Especial matriculados na rede de ensino de Vitória de 2013 a 2022

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Quantitativo de alunos	1468	1272	1230	1260	1268	1416	1438	1758	1832	2343

Fonte: Elaboração da autora com base em dados do Sistema de Gestão Escolar (Vitória, 2022).

Ao analisar esses dados, percebemos um aumento gradual no número de matrículas de alunos público da Educação Especial nas escolas de Vitória. Isso indica que o município tem seguido as tendências nacionais que buscam fortalecer a abordagem de uma educação inclusiva. Embora a Constituição Federal de 1988 estipule que a educação seja direito de todos e dever do Estado e preveja o atendimento educacional especializado para alunos com deficiências, foi necessário promulgar outras normativas para garantir efetivamente o direito à educação desse público. Reconhecemos que a inclusão de todas as pessoas não é alcançada apenas por meio de determinações legislativas; portanto, ao longo do tempo, tornou-se necessário um conjunto de ações para fortalecer práticas mais inclusivas.

No contexto educacional, ressaltamos a importância da formação continuada de professores como uma medida que busca contribuir para a possibilidade de mudanças nas práticas docentes, o que tem impacto direto na inclusão dos alunos público da Educação Especial.

A formação continuada de professores e a inclusão do aluno público da Educação Especial

A formação continuada de professores é uma aliada importante para a qualificação constante do trabalho docente. Esta ação é um direito que deve ser garantido aos profissionais da educação, conforme previsto no artigo 67 da LDBEN nº 9.394/96:

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico, remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho. V- Período reservado a estudos, planejamento, incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996, tit. VI, art. 67, inc. I-V).

A continuidade do processo de formação docente é de extrema importância. Nóvoa (1995) destaca que a conclusão do curso de licenciatura representa apenas uma das fases do abrangente processo de formação de professores. Segundo o autor, esse processo deve ser um ambiente de autoformação participativa, envolvendo o engajamento pessoal na construção da identidade profissional do professor. Isso implica iniciativa e autonomia por parte do professor, que deve estar constantemente buscando a aquisição de conhecimento.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (Nóvoa, 1995, p. 13).

Ao examinarmos as discussões sobre a inclusão de estudantes público da educação especial na sala de aula comum, observamos que diversas pesquisas destacam a urgência de investir na formação dos profissionais da educação, promovendo uma análise crítica da prática e o diálogo com as teorias educacionais. Essas pesquisas indicam novas possibilidades para organizar a escola de forma a tornar o conhecimento acessível a todos.

Cabo Verde (2019) ressalta que, nas escolas, encontra professores despreparados para efetivar processos inclusivos. Nesse contexto, destaca a necessidade de investir na “[...] formação de professores que favoreça o processo de acesso e democratização ao ensino, garantindo uma estrutura educacional inclusiva” (Cabo Verde, 2019, p. 25). Os resultados de sua pesquisa indicam que a maioria dos professores considera necessária uma preparação acadêmica mais aprofundada para lidar com o ensino de alunos com deficiência.

Nesse contexto, destaca-se a importância de os professores buscarem conhecimentos acadêmicos, teóricos e práticos por meio de formação contí-

nua. Isso reforça a necessidade de compreender que a formação continuada do professor é essencial para instigar práticas inovadoras que favoreçam a participação de todos, criando condições propícias de aprendizagem para os alunos com deficiência.

Bravo (2014) problematiza a complexidade da função docente e destaca que a aprendizagem do aluno PEE precisa ser reinterpretada no ambiente escolar. A autora argumenta que o processo de inclusão desse público resulta da combinação da história individual com o meio social. Em seu estudo, Bravo (2014) revela que as diferenças se manifestam no cotidiano escolar, sugerindo a necessidade de ações curriculares para um currículo flexível adaptado às necessidades de todos os alunos, em uma prática pedagógica estimulante e atrativa, conforme as particularidades de cada um. Ao dialogar com Jesus (2002) e Nóvoa (1995), a autora destaca a importância da formação docente para a transformação das práticas pedagógicas e para o aprimoramento da qualidade do atendimento aos alunos, potencializando sua aprendizagem e desenvolvendo novas competências.

Concordamos com os autores quando afirmam que reconhecem a escola de ensino comum como um local de aprendizagem para todos os alunos, buscando assegurar o direito de aprender, inclusive para aqueles que se configuram como público da Educação Especial. Entendemos que o acesso ao direito à educação dos alunos PEE vai além da simples matrícula nas escolas. São necessários investimentos para garantir efetivamente as condições de permanência e aprendizagem de todos os estudantes. Para alcançar esse objetivo, é essencial superar as barreiras estruturais, atitudinais, materiais, entre outras, que representam desafios para o processo de inclusão escolar e a garantia do direito à educação. De acordo com Melo e Mafezoni (2019),

[...] é necessário iniciarmos uma nova fase na educação especial brasileira, que se traduza no direito de aprender em sala de aula. Essa nova fase exige uma visão diferente sobre os alunos atendidos pela educação especial, que caminhe em direção a olhá-los como sujeitos que têm potencialidades e podem se beneficiar do processo de escolarização (Melo; Mafezoni, 2019, p. 111).

Apesar desse movimento de mudanças, acreditamos que os sistemas de ensino devem assumir a responsabilidade por esse processo, garantindo o direito à educação nas escolas comuns. Nesse sentido, o município de Vitória, foco

desta pesquisa, buscou incorporar e atingir as metas e estratégias estabelecidas no Plano Municipal de Educação (PMEV) “[...] por meio da implementação de programas, projetos e ações comprometidas com o direito de aprender de todos os alunos [...]” (Vitória, 2015) matriculados nas unidades de ensino. Ao considerar a diversidade existente, o município assumiu um compromisso ético e político que abrange todos os indivíduos envolvidos nessa rede de ensino, pois reconhece:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (Cury, 2008, p. 260).

Nessa perspectiva, ao examinarmos a formação dos professores da rede municipal de Vitória, aproximamo-nos das reflexões de Nóvoa (1999), que contribuem para pensar a profissão do professor na interligação de trajetórias pessoais e profissionais. O autor sugere que essa integração de experiências pode enriquecer os saberes e práticas dos profissionais da educação, sendo impossível separar essas duas dimensões, para não perder o significado da experiência docente. Além disso, o autor observa que, apesar da proliferação de propostas formativas, na prática, muitas delas inviabilizam ou frequentemente impedem a participação efetiva dos professores em diferentes etapas, desde o planejamento e implementação até a avaliação.

Com base no conceito de interação de Nóvoa, é crucial destacar que a formação continuada de professores pode fortalecer momentos nos quais o professor reflete sobre seu saber-fazer pedagógico em conjunto com seus colegas. O autor ressalta que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolida espaços de formação mútua nos quais cada (um) é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando” (Nóvoa, 1995, p. 26). Em relação aos espaços coletivos de trocas de experiências, Nóvoa (2002) destaca que:

É importante, por isso, que se caminhe no sentido de promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha. Não se trata, apenas, de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios de colectivo e de colegialidade na cultura profissional dos professores (Nóvoa, 2002, p. 26).

Esse processo formativo pode propiciar a troca de experiências, o compartilhamento e a construção de saberes entre os docentes, como indicado por Bodnar (2011). Ela alerta que o professor deve se tornar sujeito de sua formação, atuando como interlocutor qualificado de conhecimentos profissionais produzidos na coletividade ao longo de sua carreira. Isso se deve ao entendimento de que “[...] o conhecimento é uma construção coletiva e de que o espaço da formação é o lugar das trocas de saberes, daqueles acumulados pelos pesquisadores e daqueles acumulados pelos professores” (Bodnar, 2011, p. 198).

Metodologia

Tendo em vista a temática deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa e pelo estudo de caso, envolvendo os profissionais da Educação da rede de ensino de Vitória/ES. Para tal, após conhecer os aspectos legais adotados pelo município para desenvolvimento de estudos acadêmicos, protocolamos o pedido de autorização para a realização desta pesquisa. Para tanto, encaminhamos à Seme um ofício, com cópia do projeto de pesquisa, que concedeu prontamente tal pedido.

Posterior a essa etapa, agendamos um encontro presencial com os profissionais que atuam no órgão central, precisamente na Coordenação de Educação Especial (CEE), Gerência de Ensino Fundamental (GEF) e Gerência de Formação Continuada de Professores (GFDE). Apresentamos o projeto de pesquisa que foi discutido pelo grupo, sendo a participação dos envolvidos consentida por eles.

Diante disso, organizamos um cronograma para os encontros seguintes com o objetivo de conhecer a processualidade da história da Educação Especial na rede de ensino investigada, detalhes sobre o curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” e a realização de momentos de entrevista para a coleta de informações sobre a avaliação da proposta formativa frente à inclusão dos alunos público da Educação Especial matriculados na rede de ensino de Vitória.

Para apresentação do curso, buscamos realizar a articulação entre a literatura, os participantes, as referências postadas na Plataforma Vix Educa³

3 A Vix Educa é uma plataforma virtual que oferece aos educadores um espaço para compartilhar informações em diversas áreas do conhecimento. Dispõe de ferramentas que incluem *chats*, *fóruns* e *blogs*. Além disso, viabiliza a realização de cursos *online* e serve como suporte para atividades e postagens de fotos em cursos presenciais.

e em documentos que trazem informações sobre a referida ação formativa. Essa escolha metodológica visa estabelecer uma conexão entre as temáticas abordadas na formação analisada, que englobam as práticas pedagógicas dos profissionais da educação.

A opção pela pesquisa qualitativa se justifica por proporcionar um estudo rico em dados descritivos e “[...] depende naturalmente daquilo que o pesquisador quer saber, isto é, do problema que ele definiu e das questões às quais ele quer responder” (Andre, 2005, p. 42). Esse tipo de pesquisa “[...] faz uso da observação participante, entrevista semiestruturada e análise de documentos” (Andre, 1995, p. 24).

Sobre esse tipo de investigação, Minayo (2001) explica:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Na educação, o estudo de caso apresenta-se como uma metodologia de amplo alcance analítico que colabora na investigação de situações cotidianas e com as teorias existentes. Desse modo, pode contribuir para gerar novos conhecimentos e práticas para futuras análises diante de questões que desafiam a educação como direito de todos.

A escolha do estudo de caso para esta pesquisa ocorreu justamente pela oportunidade de analisar um curso de formação continuada denominado “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, buscando compreender o significado desse investimento realizado pela rede municipal de Educação de Vitória e se ele teve impacto (ou não) na escolarização dos estudantes público da Educação Especial em sala de aula comum.

A metodologia de pesquisa mencionada, ao analisar a formação citada, possibilita a criação de outras ações que fortaleçam as práticas inclusivas dos profissionais do município. Como aponta André (2013), há a necessidade de investigar os fenômenos educacionais dentro de seus contextos naturais. Portanto, nesta pesquisa, estiveram juntos os profissionais da rede de ensino de

Vitória/ES para produzir conhecimentos sobre a importância de investimentos na formação continuada de educadores, pois:

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (Andre, 2013, p. 62).

Concomitantemente ao processo de pesquisa documental, estabelecemos diálogos com os profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação (SEME). Esses profissionais contribuíram para a compreensão da política do Ensino Fundamental, da Educação Especial e da formação continuada de professores, uma vez que os participantes podem “[...] assumir uma variedade de papéis no estudo de caso, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados” (Meirinhos; Osório, 2010, p. 62).

Foram envolvidos treze profissionais em atuação na rede municipal de ensino de Vitória, sendo: cinco profissionais que atuam na SEME e sete (entre professores, coordenador de turno, diretor) que atuam nas escolas municipais e participaram do curso analisado. O diálogo com esses profissionais possibilitou desvendar os desafios de contemplar as questões da Educação Especial com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas. Para esses profissionais, aplicamos um questionário e, posteriormente, realizamos entrevistas semiestruturadas, buscando registrar a avaliação que eles fazem do curso sobre a inclusão dos alunos público da Educação Especial na sala de aula comum.

A aplicação do questionário e as entrevistas foram conduzidas de forma virtual, utilizando o *Google Forms* para o questionário e a plataforma *Google Meet* para as entrevistas, que foram gravadas para posterior transcrição e análise dos dados. Esses diálogos desencadearam um processo de reflexão crítica sobre os fatos evidenciados e a própria trajetória daqueles que compartilharam suas experiências, pois “[...] não podemos abrir mão da ética de que ‘todos devem estar no jogo’” (Jesus; Effgen, 2012, p. 18). A coleta dos dados ocorreu entre os meses de outubro de 2021 e maio de 2022.

Após a organização dos dados, todas as informações foram analisadas pelas pesquisadoras, que, com o apoio do referencial teórico, trabalharam na produção do conhecimento que este artigo busca constituir sobre as contribuições (ou não) do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” nas ações docentes e nos processos de inclusão de alunos público da Educação Especial.

Sobre a formação “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”

O curso mencionado foi realizado com os docentes da rede de ensino de Vitória nos anos de 2016, 2017 e 2018. Em todas as três edições, o curso apresentou a mesma ementa, com o objetivo principal de proporcionar conhecimento e práticas educacionais compatíveis com as diferentes áreas das deficiências. O intuito era garantir o acesso, a permanência e a qualidade na aprendizagem dos alunos matriculados nas unidades de ensino municipal. Em todos os anos do curso, foram explorados textos, diretrizes e a socialização de práticas relacionadas aos alunos público da Educação Especial, visando potencializar a atuação dos professores de sala de aula comum, dos professores especializados e de outros profissionais que atuam nas escolas municipais.

A primeira edição do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” ocorreu no ano de 2016, com uma carga horária total de 100 horas, sendo 40 horas de encontros síncronos e 60 horas assíncronas, com atividades a serem realizadas na plataforma institucional Vix Educa. As atividades assíncronas envolveram leituras de textos, realização de atividades, participação nos fóruns de discussão e apresentação de uma proposta de intervenção pedagógica realizada com os estudantes público da Educação Especial. O curso aconteceu entre os meses de abril e novembro, organizado em dez encontros, conforme o cronograma a seguir:

Quadro 1 — Cronograma do curso
“Práticas pedagógicas inclusivas” – 2016

Módulo	Data/2016	Temas abordados
Módulo 1	07/04	Financiamento da Educação e o investimento na Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Vitória
Módulo 2	13/04	Educação Especial: Desafios e Perspectivas
Módulo 3	11/05	Deficiências Múltiplas e Síndromes
Módulo 4	08/06	Surdez e Deficiência Visual
Módulo 5	13/07	Deficiência Intelectual e Altas Habilidades/ Superdotação
Módulo 6	10/08	Autismo
Módulo 7	14/09	Currículo e Avaliação
Módulo 8	19/10	Aspectos Legais
Módulo 9	16/11	Práticas Pedagógicas em sala de aula comum e os recursos de tecnologia assistiva
Módulo 10	23/11	Estudos de casos e relatos de experiências

Fonte: OLIVEIRA, A. L. S. (2022, p. 108).

Assim, no início de 2016, conforme registrado nos documentos dos projetos de formação disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), o curso mencionado foi planejado. Essa formação teve como objetivo geral fortalecer o conhecimento docente, abrangendo a reflexão crítica sobre teorias, concepções e propostas pedagógicas capazes de favorecer a atuação dos profissionais junto aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação na sala de aula comum. Segundo uma das entrevistadas durante a pesquisa, o curso “[...] proporcionou discussões bem abrangentes sobre a modalidade. Lembro que a formação contou com professores de renome, com pesquisas e dados que foram socializados com os cursistas” (Entrevistada 3).

Em conversa com as técnicas que atuam na SEME, especificamente na Coordenação de Educação Especial (CEE), foi relatado que, em meio a outras atividades e formações a serem organizadas pelo setor, as edições do curso de 2017 e 2018 foram sistematizadas em cinco encontros, abordando discussões sobre os seguintes temas:

Quadro 2 – Cronograma do curso
“Práticas pedagógicas inclusivas” – 2017

Módulo	Data/2017	Temas abordados
Módulo 1	29/08	Questões Atuais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva Aspectos Legais da Modalidade Educação Especial
Módulo 2	19/09	Práticas Pedagógicas - Área de DI e TGD
Módulo 3	26/09	Práticas Pedagógicas - Área da Surdez
Módulo 4	17/10	Práticas Pedagógicas em AH/SD e DV
Módulo 5	13/11	Práticas Pedagógicas em Comunicação Alternativa/ Tecnologias Assistivas

Fonte: OLIVEIRA, A. L. S. (2022, p. 109).

Quadro 3 – Cronograma do curso
“Práticas Pedagógicas Inclusivas” – 2018

Módulo	Data/2018	Temas abordados
Módulo 1	16/08	Questões atuais na Educação Especial: do direito social à escolarização às práticas pedagógicas inclusivas
Módulo 2	29/08	Práticas Pedagógicas – Área DI e TGD
Módulo 3	11/09	Práticas Pedagógicas – Educação de surdez e DV
Módulo 4	25/09	Práticas Pedagógicas em AH/SD
Módulo 5	18/10	Práticas Pedagógicas em Deficiências Múltiplas e os recursos de Tecnologia Alternativa/ Comunicação Alternativa

Fonte: OLIVEIRA, A. L. S. (2022, p. 109).

Contribuição do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas” para a inclusão dos alunos público da Educação Especial em sala de aula comum

Considerando a análise dos dados, observamos que o curso obteve uma boa adesão por parte dos profissionais da rede de ensino de Vitória. Todas as vagas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) foram preenchidas, como destacado na narrativa de uma participante da pesquisa:

Quando o *link* de inscrição para o curso foi aberto, as vagas foram rapidamente preenchidas. Infelizmente, não deu para contemplar todos os profissionais interessados em participar da formação, pois as vagas eram limitadas (Entrevistada 1).

Quadro 4 – Quantitativo de participantes no curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”

Ano	Número de participantes
	(Professores, pedagogos, coordenadores e diretores)
2016	127
2017	140
2018	107

Fonte: OLIVEIRA, A. L. S. 2022, p. 109)

Sobre isso, a entrevistada 2 recorda:

Essa formação foi oferecida fora do horário de trabalho, por adesão, para profissionais da rede de ensino. Envolveu discussões mais amplas sobre as questões atuais na Educação Especial e também as especificidades das diferentes áreas, com uma carga horária de estudos presenciais e atividades não presenciais. Trouxe importantes contribuições para as práticas pedagógicas e, desse modo, foi ofertada em várias edições. Importante destacar que, considerando o número de profissionais da rede, o alcance desse curso por adesão ainda não atinge a todos, deixando muitos de fora dessas discussões (Entrevistada 2).

A reflexão apresentada pela entrevistada destaca as fragilidades existentes nas políticas educacionais para garantir a formação continuada durante o horário de trabalho para todos os docentes. Isso ocorre porque a oferta de cursos fora dessa jornada contempla poucos profissionais, geralmente apresentando vagas limitadas.

Conforme indicado nos documentos municipais, diversos motivos levaram os professores a se inscreverem no curso “Práticas Pedagógicas Inclusivas”, incluindo a necessidade de aprofundar questões teóricas que

possibilitem a qualificação de sua prática docente. Sobre a participação dos profissionais no curso analisado, assim se manifestaram:

Apesar de a formação ter sido excelente, muitos educadores, infelizmente, que não são especificamente da área, fazem apenas para titulação, pensando na progressão, que vai possibilitar o aumento de seu salário (Entrevistada 3).

Eu participei do curso em 2017. Estava ansiosa em ser contemplada com uma vaga, pois os relatos das colegas que fizeram no ano anterior eram muito positivos. Realmente foi um curso que me possibilitou muitas aprendizagens e mudou minha percepção em relação aos alunos com deficiência (Entrevistada 4).

Observamos, a partir dos registros analisados, que, em todos os encontros, ocorreram apresentações de relatos de experiências pedagógicas, proporcionando uma aproximação com os cursistas. Concordamos com essa prática, pois consideramos que as formações organizadas especialmente em formatos convencionais, com palestras para muitas pessoas, não necessariamente surtem efeitos significativos de mudanças teóricas e metodológicas nas práticas pedagógicas dos professores “[...] devido ao aligeirado na ação que pode não levar à reflexão e, conseqüentemente, à abstração do conteúdo desenvolvido” (Fonseca, 2021, p. 74).

Conhecer experiências exitosas é sempre muito importante, e o curso de “Práticas Pedagógicas Inclusivas: desafios e perspectivas” foi uma grande oportunidade para conhecer as experiências que têm dado certo nesta área tão complexa e desafiadora que é a Educação Especial. É muito importante dar visibilidade ao que tem dado certo nessa área (Entrevistada 4).

Dessa maneira, concordamos com Nóvoa (1995) quando destaca que “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, e pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, 1995, p. 28). Assim, sob a perspectiva de Nóvoa, entendemos que a formação continuada deve ser pautada a partir da realidade social é composta por conhecimentos diversos, sendo “[...] um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento na vida cotidiana” (Pantaleão; Sá, 2017, p. 61).

Ao alinhar os estudos de Nóvoa sobre a formação de professores, constatamos que o autor nos ajuda a entender a importância dos relatos de experiências entre os docentes, pois afirma que “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1995, p. 16). Entendemos, assim, que o compartilhamento das práticas docentes, como aconteceu no curso “Práticas Pedagógicas Inclusivas”, colabora para que outros professores reflitam sobre seus saberes e fazeres, possibilitando possíveis mudanças no processo de ensino e, consequentemente, beneficiando a aprendizagem do aluno público da Educação Especial.

Nos momentos assíncronos do curso, os cursistas realizaram leituras de textos e responderam às atividades postadas na Plataforma Vix Educa. Conforme registrado na referida plataforma, a cada módulo, uma especificidade era abordada, sendo solicitado aos cursistas a apresentação de uma prática desenvolvida com um estudante que apresenta tal condição, considerando, na contextualização, a unidade de ensino, o aluno, a turma e as articulações possíveis nas construções das práticas pedagógicas inclusivas. Com essa dinâmica, pode-se observar, ao analisarmos os materiais postados, o quanto os professores se empenham para exercer sua docência de forma mais inclusiva.

Concordamos com Nóvoa (1995) quando argumenta sobre as mudanças que a formação continuada provoca na escola e que isso só é possível com o investimento de práticas inovadoras no contexto escolar. Nessa via, constatamos que as formações que promovem o compartilhamento de experiências têm auxiliado os docentes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas. Ainda segundo o autor, a formação docente “[...] não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura de melhores percursos para a transformação da escola” (Nóvoa, 1995, p. 28).

Considerações finais

A análise do curso “Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e perspectivas”, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória, revela aspectos importantes sobre a formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar. Ao longo do curso, observou-se uma abordagem que promoveu o compartilhamento de experiências e reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas.

A adesão significativa dos profissionais da rede de ensino de Vitória ao curso indica um interesse real por parte dos educadores em aprofundar seus conhecimentos sobre questões relacionadas à Educação Especial. A dinâmica de apresentação de relatos de experiências pedagógicas durante os encontros contribuiu para uma maior aproximação entre os cursistas, evidenciando a importância do diálogo e da troca de vivências no processo formativo.

A perspectiva defendida por Nóvoa, de que a formação continuada deve ocorrer durante o processo de mudança e inovação na prática docente, encontra respaldo na abordagem do curso, que propiciou momentos de reflexão crítica e experimentação de novas formas de trabalho pedagógico. A ênfase na contextualização das práticas desenvolvidas pelos professores, considerando a realidade da unidade de ensino, dos alunos e das turmas, reforça a relevância de uma formação que dialogue com a vida cotidiana dos educadores.

A partir dos relatos de participantes, foi possível perceber que o curso contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Os professores demonstraram empenho em exercer sua docência de maneira mais inclusiva, o que sugere um impacto positivo na abordagem educacional voltada para o público da Educação Especial.

No entanto, algumas fragilidades foram identificadas, especialmente relacionadas à oferta de cursos fora do horário de trabalho, o que limita a participação de um maior número de profissionais. Essa questão aponta para a necessidade de repensar as políticas educacionais no que diz respeito à acessibilidade à formação continuada, buscando alternativas que atendam a uma maior diversidade de professores.

Em síntese, o curso analisado representa uma iniciativa promissora no fortalecimento da formação continuada de professores para a inclusão escolar. Os resultados sugerem que práticas pedagógicas mais inclusivas podem ser potencializadas por meio de cursos que valorizam o compartilhamento de experiências e a reflexão crítica, alinhados com a realidade vivenciada pelos educadores. No entanto, é crucial superar desafios relacionados à acessibilidade e à formação, garantindo que mais profissionais possam se beneficiar dessas iniciativas.

Neste estudo, destacamos adicionalmente a necessidade de avançar nas políticas públicas que assegurem o direito dos professores de prosseguir com sua aprendizagem contínua, capacitando-os para valorizar a diversidade humana

presente em suas salas de aula. Isso inclui concentrar esforços no desenvolvimento tanto dos alunos com deficiência quanto daqueles sem deficiência.

Referências

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

BODNAR, Rejane Teresa Marcus. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 170-183.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial do Brasil, 1996.

BRAVO, Dirlan de Oliveira Machado. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan**: um estudo de caso. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

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) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

FONSECA, Kátia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

JESUS, Denise Meyrelles. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Adriana Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, Salvador, 2012. p. 11-18.

MAGALHÃES, Abigail Guedes *et al.* A Formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2005.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010. DOI: <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>.

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://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/44264>. Acesso em: 5 out. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

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, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCAL, 2002.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de. **Formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

PANTALEÃO, Edson; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão escolar: possibilidades e limites. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; RODRIGUES, David; JESUS, Denise Meyrelles de (org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar**. Vitória: EDUCES, 2017. p. 49-71.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, edição especial de aniversário de Paulo Freire, p. 1-19, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598/5548>. Acesso em: 5 out. 2021.

VITÓRIA (Município). **Decreto nº 16.372, de 29 de julho de 2015**. Dispõe sobre medidas que visem o reestabelecimento do equilíbrio econômico e financeiro no âmbito da Administração Direta e Indireta e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Município, 2015. Disponível em: <https://sistemas.vitoria.es.gov.br/atosnormativos/arquivos/2015/D16372.PDF>. Acesso em: 30 jul. 2022.

10. Reflexões sobre a inclusão de surdos em escolas comuns vinculadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES

Lara Regina Cassani Lacerda¹

Alexandro Braga Vieira²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.10

-
- 1 Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Especial. Graduada em Educação Física e Pedagogia. 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>.

Introdução

Este texto é desdobramento de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Na pesquisa, estabelecemos diálogos com profissionais³ envolvidos com a escolarização de estudantes surdos regularmente matriculados em 11 (onze) escolas públicas comuns,⁴ vinculadas à Superintendência Regional de Educação (SRE) de Nova Venécia/ES,⁵ para capturar elementos que esses profissionais consideram relevantes para a escolarização do alunado mencionado nas unidades de ensino em que atuam.

A inclusão de estudantes surdos nas escolas de ensino comum é fruto das lutas firmadas pelos movimentos sociais pelo direito social à Educação, sendo referendada por várias normativas como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, a Lei nº 10.436/2002 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais) e o Decreto nº 5.626/2005 (que regulamenta a Lei nº 10.426), dentre outras. Essas normativas são representações da conquista e do reconhecimento dos surdos como cidadãos capazes de participar dos processos de ensino-aprendizagem, sem prejuízos ou exclusão.

Essas normativas buscam promover rompimentos com as barreiras de comunicação existentes entre os estudantes surdos e uma escola de ouvintes, assim como a negação da apropriação dos conhecimentos. A inclusão de uma nova língua nesse ambiente é a sinalização de que a fala é apenas uma das

3 Neste estudo, tomamos como profissionais envolvidos na investigação pedagogos e/ou diretores, técnicas e supervisoras pedagógicas da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia e a equipe do atendimento educacional especializado que atua na escolarização dos surdos, composta por intérpretes, instrutores e professores para o ensino da língua portuguesa para os surdos, na modalidade escrita. Reconhecemos a importância da participação dos professores regentes de classe, no entanto tal ação não foi possível, dadas as impossibilidades impostas pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

4 Adotamos o conceito de Escola Comum no sentido de entendê-la como espaço-tempo que congrega a matrícula de todos os alunos em suas diferenças, tendo em vista alguns estados brasileiros contarem com escolas de educação básica específicas para determinados grupos de alunos.

5 A Secretaria de Estado da Educação conta com 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE), responsáveis por jurisdicionar as escolas da região onde se localiza. Optamos por realizar o estudo na SRE de Nova Venécia pelo fato de pertencer à rede estadual de ensino e estar vinculada à referida Superintendência de Educação.

modalidades de comunicação, realçando a ideia de que, quando há a comunicação, há a possibilidade de trocas de conhecimentos.

Nesse sentido, considerando que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ao versar sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, estabelece que as escolas devem oferecer aos estudantes surdos em processo de inclusão escolar o acesso à Libras, à Língua Portuguesa na modalidade escrita, ao currículo e ao atendimento educacional especializado,⁶ buscamos problematizar elementos que os participantes da pesquisa consideram como relevantes quando colocam em análise o processo de inclusão do alunado mencionado nas escolas em que trabalham.

Frente ao exposto, o objetivo deste texto é trazer as enunciações produzidas pelos professores sobre os processos de escolarização de surdos e para a condução das reflexões. Organizamos o texto em seções interligadas, ou seja, além desta introdução, diálogos teóricos sobre o histórico da escolarização desse alunado, a metodologia que sustenta a pesquisa, a análise e a discussão dos dados, as considerações finais e as referências.

Falando sobre a escolarização dos surdos: um breve histórico

Com o fortalecimento do direito social à Educação de todos, as políticas públicas educacionais brasileiras passaram a reconhecer a importância da inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns. Com isso, o ambiente escolar passou a ser significado como um dos primeiros espaços-tempos em que as crianças experimentam, de forma mais autônoma, outras linguagens, contatos e trocas de experiências, além do seu ambiente familiar. Para tanto, as escolas foram requeridas a compreender a necessidade de comunicação e respeito entre os pares para que houvesse uma boa convivência e desenvolvimento de todos.

Para as pessoas surdas, o contexto explicitado foi atravessado por desafios. Até chegarmos à visão de que hoje uma escola é também composta por estudantes surdos — embora seja um pensamento que ainda não domina toda a sociedade moderna —, várias lutas, enfrentamentos e discriminação foram se

6 Compreendido como atividades de tradução/interpretação da língua falada e escrita para a Libras, além de atendimentos complementares para a compreensão da língua portuguesa e ainda apropriação e/ou ampliação da sua língua própria.

constituindo, mas também combatidos, compondo (esses elementos) a história dos sujeitos surdos na escola/sociedade.

Segundo Honora e Frizanco (2009), historicamente a pessoa surda era considerada agressiva, não humana, incapaz e subordinada, além de ser vista como um ser irracional. Os surdos viviam muitas privações, como de conviver em sociedade, de se confessar, de frequentar escolas e outros espaços sociais, de fazer parte de testamentos e de se casarem. Foram expostas para provocar o exercício da caridade e usadas para experiências, testes e estudos. Segundo os autores, podemos encontrar relatos de surdos que vieram a óbito devido às torturas e aos sofrimentos em busca de respostas sobre a surdez. Tal pensamento parece ter se cristalizado desde a Antiguidade:

[...] de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão. Ele [Aristóteles] achava absurda a intenção de ensinar o surdo a falar (Veloso; Maia Filho, 2009, p. 21).

Poucos são os relatos de tentativas de educação dos surdos na Antiguidade e Idade Média. A maioria deles está ligada a investigações da medicina pela busca da cura de tal deficiência (Honora; Frizanco, 2009). De acordo com Lacerda (1998), durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis, sendo chamados de “imbecis”. Acreditava-se que a educação só era possível para quem fosse capaz de ouvir, e a surdez incapacitava a pessoa de receber qualquer instrução nesse sentido.

Honora e Frizanco (2009) apontam que, aproximadamente no final da Idade Média, começaram a surgir relatos de educação dos surdos. As famílias nobres se davam em casamento entre si — isso para não perderem seus bens nem dividirem as heranças com estranhos —, contudo geravam grande número de filhos surdos, surgindo a necessidade de educá-los para que pudessem fazer parte dos testamentos e, assim, não perderem as riquezas da família. Após 1500, de acordo com Veloso e Maia Filho (2009), surgiram pessoas interessadas e até mesmo defensoras da capacidade de aprendizagem dos surdos.

Conforme destacam Honora e Frizanco (2009), nessa tentativa de educar os surdos, as famílias recorreram a monges enclausurados, submetidos ao voto do silêncio, que desenvolveram alguns sinais/gestos para se comunicarem sem

usar a fala dentro do monastério. Assim, os filhos podiam compreender e fazer parte dos sacramentos da igreja, tendo, então, suas almas salvas, com partilha dos testamentos e heranças familiares.

Após muitas tentativas de insucesso na educação dos surdos, percebeu-se que a leitura e a escrita não tinham uma relação direta com a audição. Foi quando se estruturou o primeiro alfabeto manual pelo espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633). Depois disso, surgiram outros pesquisadores e interessados na educação dos surdos, ainda mais quando se percebeu que as famílias pagariam fortunas para que seus filhos compreendessem a fala e a escrita (Honora; Frizanco, 2009).

Nesse contexto, escolas e faculdades especializadas foram fundadas. É interessante destacar que, nessas escolas, o método utilizado era o oralismo, ou seja, os surdos eram treinados a desenvolver a fala, sem levar em conta sua condição de perda auditiva que impossibilitava, em alguns casos, a evolução nesse método (Soares, 1999).

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (Soares, 1999, p. 11).

Segundo Lacerda (1998), foi um professor chamado Charles-Michel de L'Épée (1712- 1789), considerado o “Pai dos Surdos”, defensor do uso da língua de sinais em detrimento do oralismo, que trouxe novas perspectivas para a inserção do surdo na sociedade. L'Épée criou a primeira escola pública no mundo para surdos, em Paris — Instituto Nacional para Surdos-Mudos — em 1760. Para manter a instituição, ele fazia apresentações em praças públicas para comprovar que era possível a compreensão por meio da língua de sinais, com a qual dominava diversos assuntos e arrecadava doações.

Charles M. De L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória [...]. A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se

comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário [...]. A linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos (Lacerda, 1998, p. 70-71).

Após a morte de L'Épée, seus sucessores na direção do Instituto baniram a língua de sinais, fazendo prevalecer o oralismo. Com o crescimento das instituições de educação dos surdos pela Europa, aconteceu, em Paris, em 1878, o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, ganhando espaço, em seu debate, o uso de gestos e leitura labial para a educação dos surdos, com destaque para a importância de se desenvolver a comunicação (Lacerda, 1998).

Porém, logo em seguida, em 1880, no II Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Milão, ficou decidido (por votação) que seria proibido o uso da língua de sinais, prevalecendo o método oral puro. Nessa votação, o único surdo participante do congresso foi convidado a se retirar, sendo impedido de votar (Velooso; Maia Filho, 2009).

O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Foram retomados velhos princípios de Aristóteles que dizia: '[...] a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino' (Velooso; Maia Filho, 2009, p. 39).

Nesse sentido, constata-se que, quando os surdos estavam conquistando uma posição de identidade para sua história como sujeitos com uma diferença linguística e não deficientes, por uma determinação mundial, eles retornam a ser submissos de um sistema que não os representava, passando por mais anos de exclusão e discriminação. Nesse contexto, o foco estava em normalizar aquele considerado anormal e buscar a cura para o “problema” em

questão. A escola apresentou, nesse período histórico, processos de exclusão e seleção, não sendo uma escola para todos (Lacerda, 1998).

Segundo Honora e Frizanco (2009), o uso de sinais somente voltou a ser aceito como manifestação linguística, a partir da década de 1970, por meio do método Comunicação Total, que preconizava o uso da linguagem oral e a sinalização ao mesmo tempo. O interesse era que se estabelecesse uma comunicação eficaz. A Comunicação Total podia ser assim entendida:

Era uma abordagem educacional, idealizada nos Estados Unidos, que apregoava a utilização de todos os tipos possíveis de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos: sinais — inclusive alguns criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral —, desenhos, dramatizações, treino auditivo, escrita, expressão corporal. Porém, essa forma de comunicação, enfatiza a autora, também não logrou êxito (Felix, 2006, p. 18).

Nesse sentido, esse método subsidiava diversas possibilidades para que houvesse o desenvolvimento da comunicação. Cada pessoa se adaptava melhor a uma forma de se expressar e poderia se desenvolver nesse sentido, utilizando-se das mais variadas formas de expressão e representação visual na constituição de uma comunicação em todos os espaços, até mesmo nas escolas. Essa possibilidade auxiliava também no desenvolvimento da leitura e da escrita na língua do país. Esse método não foi eficaz, pois não se preocupava em efetivar uma forma de comunicação, ficando muito vaga e diversificada sua atuação. As pessoas criavam esquemas de comunicação local e, quando havia a necessidade de se comunicarem com pessoas de outros espaços, não eram compreendidas tão facilmente (Quadros, 1997).

Atualmente, esses métodos foram substituídos pelo bilinguismo, que significa utilização de duas línguas dominantes pelo sujeito ou predominantes no seu espaço de convívio social. No caso dos surdos, é quando se faz presente e respeitada a língua de sinais como primeira língua (língua materna) — L1 — e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua — L2.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para

o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita [...]. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda (Quadros, 1997, p. 27).

Ainda de acordo com Honora e Frizanco (2009), percebe-se que todas as tentativas de educar os surdos — por qualquer outro método que não priorize a língua de sinais — foram frustradas. Evidenciamos a importância de se valorizar a identidade surda e criar formas de se promover a acessibilidade aos conteúdos curriculares para que os estudantes tenham acesso a eles, tendo como princípio o uso de sua língua materna. A perspectiva bilíngue considera o canal visual-espacial de extrema importância para desenvolver a linguagem da pessoa surda.

Ao mesmo tempo em que a história dos surdos era marcada por iniciativas e pesquisas na Europa e nos Estados Unidos, elas se expandiam pelo mundo e se proliferavam no intuito de educar esses sujeitos. No Brasil, essas iniciativas tiveram início, segundo Soares (1999), quando o educador francês Ernest Huët, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, chegou trazendo o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais.

Assim, surgiu a Língua Brasileira de Sinais com grande influência francesa. Dom Pedro II cedeu, ao educador, um prédio onde foi fundado, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (Januzzi, 2004). Nessa data, comemora-se o Dia Nacional do Surdo. Segundo Januzzi (2004), crianças e adolescentes eram deixados no instituto durante todo o ano. Os meninos ali estudavam os conteúdos disciplinares e oficinas para a profissionalização. Já as meninas aprendiam a cozinhar e fazer artesanatos.

O instituto utilizava a língua de sinais, porém, após o Congresso em Milão, passou a utilizar o oralismo. Por ele, passaram vários diretores que mantiveram o método oral de educação dos surdos, visando à profissionalização, à preparação para o mercado de trabalho e à autonomia. O INES, além de se constituir na única instituição federal e centro de referência para a educação de surdos no país, criou o primeiro curso de formação de professores de surdos, no Brasil: o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, cuja

orientação didática metodológica seguia os preceitos do método oral (Soares, 1999). Essa iniciativa aconteceu depois que a professora Ana Rímoli Faria Dória, primeira profissional de educação de surdos, na posição de diretora, assumiu o instituto, em 1951 (Quadros, 1997).

Nem todos os surdos do país tiveram acesso ao Instituto devido à distância e às condições financeiras. Assim, surgiram outros institutos com iniciativa para a educação de surdos, contribuindo para os avanços e a disseminação da Libras. Muitos professores se formavam pelo INES e voltavam para suas cidades para aplicar o que haviam aprendido e incentivar a integração dos surdos no ensino regular, segundo Honora e Frizanco (2009). Sobre tal cenário, dizem esses autores:

Na década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total e, na década seguinte, a partir das pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua de Sinais e da professora Eulalia Fernandes, sobre a educação de surdos, o Bilinguismo passou a ser difundido. Atualmente, essas três filosofias educacionais ainda persistem no Brasil (Honora; Frizanco, 2009, p. 28).

Nessa época, percebemos que a Libras ainda não era uma língua oficial, mas os acontecimentos, as pesquisas e as tentativas de ensino e inclusão contribuíram muito para os avanços quanto ao reconhecimento da Língua de Sinais, compreendendo sua importância na comunicação dos surdos. Isso permitiu que as pessoas surdas tivessem uma vida sem restrições, que pudessem progredir nos estudos e ter uma vida “mais equitativa” como sujeitos capazes e educáveis.

As muitas iniciativas, lutas, reivindicações e pesquisas favoreceram a composição de documentos oficiais sobre essa língua, permitindo aos surdos interagirem e participarem da sociedade de forma mais democrática com respeito, liberdade e reconhecimento da sua diferença linguística.

Dentro da política educacional brasileira, o direito à Educação para os estudantes surdos se encontra sustentado pela Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (cabendo destacar as alterações recentes que aloca a Educação de Surdos como uma modalidade) e a Lei nº 10.436/2002, que promulga que a Libras deve passar

a ser valorizada nas escolas como a primeira língua do surdo (L1), tendo esse aluno o direito de receber toda instrução por meio dessa língua, sem desmerecer o que preconiza o artigo 4º, parágrafo único, dessa mesma lei: o uso da Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa (L2). O surdo necessita se desenvolver nas duas línguas concomitantemente no espaço escolar, passando a vigorar nas escolas o modelo bilíngue de educação para surdos. Sobre esse cenário, conclui Quadros (1997):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito [...]. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido à falta de audição da criança. Essa criança até poderá adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a LIBRAS (Quadros, 1997, p. 27).

Além disso, o Decreto nº 5.626 regulamenta a Lei nº 10.436, considerando a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais, situação expressa no artigo 2º do referido decreto.

Em setembro de 2010, foi promulgada a Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e discorre sobre suas atribuições. Esse dispositivo legal define, em seu artigo 2º, que esses profissionais terão a competência de realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da língua portuguesa.

Nesse sentido, podemos compreender que cada profissional envolvido com a educação dos estudantes surdos necessita reconhecer a diferença como constitutiva do ser humano, respeitar a língua natural desses sujeitos, envolver-se com ações pedagógicas inovadoras frente às especificidades educacionais e linguísticas do aluno surdo, oportunizando o acesso a todos os conhecimentos. Nessa retrospectiva histórica e legal da educação dos surdos, pode-se considerar que todos os movimentos analisados foram de extrema

importância para o reconhecimento e o respeito da Libras e do sujeito surdo, situação também defendida por Skliar (2016) quando destaca:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdo pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno de cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo (Skliar, 2016, p. 29-30).

Nessa retomada legal, apontamos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que reconhece os desafios dos sistemas de ensino em se tornarem inclusivos, evidenciando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. É o reconhecimento das lutas sociais e uma aposta contra a exclusão. Essa política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando a composição de respostas às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Conforme tal política, o alunado deve ser matriculado nas classes comuns do ensino regular e no AEE, “[...] complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2008, p. 6).

Essa política é complementada pelos documentos subsequentes (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, e Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), que oferecem orientações no que se refere ao público-alvo da Educação Especial: a) orientação pedagógica e normativa para a oferta do AEE; b) acesso aos currículos escolares; c) importância da parceria entre os profissionais da educação; d) composição de Planos de Atendimento Educacional Especializado,

entre outros, por sua vez, elementos que fazem desencadear vários momentos de formação continuada de professores. A Resolução nº 4/2009 estabelece que:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (Brasil, 2009, art. 2).

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado se torna um parceiro da sala de aula comum, possibilitando que os professores especializados atuem em conjunto com os professores da sala comum para “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (Brasil, 2011, art. 3, inc. I).

A metodologia que embasa o estudo

A pesquisa busca inspiração em pressupostos qualitativos, o que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzoti, 2011, p. 28). Metodologicamente, recorreu aos pressupostos do estudo de caso que, de acordo com André (2013):

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador (André, 2013, p. 98).

Para a produção dos dados, foram adotados os seguintes procedimentos: a) solicitação à Secretaria de Estado da Educação, por meio da submissão do projeto de pesquisa e de um ofício ao representante da pasta; b) análise de documentos relativos às políticas de Educação de Surdos implementadas pela SEDU/ES; c) composição de um momento de formação com pedagogos e profissionais da Educação de Surdos em atuação nas 11 escolas jurisdicionadas à SRE de Nova Venécia/ES com matrícula de alunos surdos; d) constituição de um grupo focal com os últimos profissionais outrora citados; e) entrevista com uma técnica pedagógica em atuação no referido órgão para compreensão das políticas de Educação de Surdos implementadas pela rede estadual de ensino.

O grupo focal adotou como eixos norteadores: a) a formação docente e a inclusão do estudante surdo na escola comum; b) as redes de apoio; c) o uso e difusão da Libras na escola; e) questões que implicam os processos de ensino-aprendizagem do estudante surdo. Buscaram-se, nos enunciados dos envolvidos na pesquisa, pistas sobre elementos que precisam ser considerados para promover a inclusão de estudantes surdos nas escolas em que esses profissionais atuam. Para registro dos dados, utilizaram-se o diário de campo e gravadores durante a formação, o grupo focal e a entrevista.

Da palestra e do grupo focal, participaram técnicos pedagógicos e supervisores escolares da SRE, pedagogos, coordenadores e as equipes do atendimento educacional especializado que atuam nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia. Para a palestra, realizada em 23-6-2018, no matutino, contou-se com a presença de 54 (cinquenta e quatro) pessoas. No grupo focal, realizado no mesmo dia da palestra, mas no vespertino, participaram profissionais do atendimento educacional especializado e pedagogos das 11 (onze) escolas que possuem a matrícula de estudantes surdos, além da presença de uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar da SRE, compondo um total de 34 (trinta e quatro) participantes.

As entrevistas envolveram uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar da SRE de Nova Venécia/ES. Os dados foram produzidos de julho a dezembro de 2018, sendo que a organização, a categorização e a análise perpassaram pelos seguintes procedimentos: a) diálogo com os documentos consultados; b) transcrição dos enunciados produzidos pelos participantes do estudo; c) categorização das informações em eixos norteadores; d) análise das informações. O estudo obedece aos padrões éticos, sendo autorizado pelos órgãos competentes/participantes e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise e discussão dos dados

Uma **primeira questão** evidenciada nas enunciações dos professores sobre elementos a serem considerados para a inclusão dos surdos nas escolas comuns é a ***necessidade de investimentos na formação dos profissionais da educação***, com destaque para os professores do ensino comum. Enunciam políticas de formação que levem esses sujeitos a conhecerem o processo histórico de inclusão/exclusão dos alunos surdos; os pressupostos que fundamentam a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda e o acesso aos conhecimentos para esse alunado. Reportam-se à necessidade de conhecer a legislação vigente que assegura a Educação como um direito social para o alunado trazido pela pesquisa, conforme excerto que segue:

Todos os professores, inclusive nós mesmos, que estamos trabalhando com surdo, precisamos de uma formação, principalmente para criar a consciência de que todos devem trabalhar também com esse aluno, pois deixar só para a sala de recursos ele acaba perdendo muita coisa que passa na sala de aula e a gente não domina. Cada um tem o seu papel e nós precisamos compreender como isso deve se dar na educação desse aluno surdo. Precisamos de mais direcionamento e compreensão, até mesmo para exigir e cobrar em relação a esse aluno. Parece que “tá” todo mundo um pouco perdido nesse negócio de inclusão do surdo e, enquanto isso, o tempo “tá” passando e quem perde com isso é o aluno (G. B. F. – Professora AEE-DA).

Com base no enunciado, destacamos a carência de conhecimentos no âmbito da formação inicial e continuada dos professores sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido e sobre a legislação que embasa os processos de inclusão dos estudantes surdos. Tal situação tem se tornado um fator que desfavorece as ações colaborativas, fortalecendo opiniões particulares sobre a escolarização desse alunado. Essa primeira questão nos ajuda a pensar na importância do aprofundamento legal (normativo) pelos profissionais em atuação nas 11 (onze) escolas da SRE/NV sobre o direito à educação dos alunos surdos, pois a rede de conversação constituída pela pesquisa demonstrou essa fragilidade. Outras enunciações sinalizam certo desconhecimento sobre

a legislação vigente e a necessidade de tal temática se constituir em um ponto de análise dos processos de formação docente.

Aqui, na nossa realidade, já é difícil encontrar cursos de Libras. Quando tem, é pago e ainda é aberto para todo o público, qualquer um pode fazer e não precisa ser professor para isso. Aí a gente faz o curso e aprende a prática dos sinais, os sinais em si! E é só isso mesmo, não aprendemos a lidar com um aluno dentro de sala de aula... só aquela coisinha básica mesmo do que é a Libras e um pouco da história. Mas o curso é mesmo para aprender e praticar os sinais. Quando chega à escola, ninguém sabe explicar a função de cada um e nem mesmo a gente tem noção do que tem que fazer. A gente fica perdida! Essa é a verdade. Precisamos conhecer mais a legislação e entender que tudo se trata de um direito e não de uma opinião de cada professor sobre se o surdo tem ou não direito de estar na escola (L. C. H. – Intérprete).

O conhecimento sobre a legislação pode auxiliar para um trabalho mais sólido e seguro. Enfatizamos, ainda, que essa formação deve se estender a todos os profissionais da escola a fim de que conheçam sobre a temática, possibilitando o trabalho coletivo e a verificação da atuação dos envolvidos nesse processo, pois evitaria que situações como a apresentada a seguir ocorram nas escolas.

É como a colega disse... direcionamento. Estudar a legislação. A gente fica meio que perdida sem direcionamento. Eu vou falar de mim, nós não temos planejamento, são 25h na sala, nós somos audição e voz desse menino [...]. Ainda bem que tenho (particularmente) a fidelidade com o meu trabalho, mas e aquele que não está nem aí e que está pensando só no dinheiro? Ah! É assim o sistema, não “tô” nem aí! Que o aluno se adeque [sic] ao sistema! Então, eu sou uma pessoa incomodada, angustiada com essa situação. A gente sempre leva trabalho para casa e, quando chega à escola e quer dar uma opinião, é ignorada, não é vista com bons olhos, como se não estudássemos, mas a gente estuda para caramba! Eu mesma vou para Linhares todos os sábados, onde estou fazendo a segunda graduação, Letras-Libras. Os cursos são caríssimos, as formações são todas pagas e, ainda assim, a gente é vista como não-professor. Eles não sabem que a gente

tem que aprender para interpretar tudo aquilo que eles falam (R. S. B – Intérprete).

Quando o grupo foi questionado sobre a legislação e quais os desafios que atravessam a articulação do atendimento educacional especializado com o currículo para alunos surdos, alguns profissionais envolvidos na pesquisa se manifestaram com perguntas que poderiam ser respondidas pela legislação, que, até então, era vista com insegurança pelo grupo, como destacado a seguir:

É obrigatório? Tem que forçar ele a aprender a LP? Ele não tem a língua dele? Então, temos que respeitar isso e não obrigar a ele aprender a nossa língua? Se fosse assim, os ouvintes também tinham que ser obrigados a aprender Libras? (R. S. B. – Intérprete).

Eu vou dar um exemplo, se eu tenho um filho surdo, eu tenho que brigar pelo atendimento e as adaptações na escola... na verdade, a gente “tá” brigando por uma coisa que é direito dele! Isso tinha que acontecer de forma natural (F. P. – Pedagoga).

E o professor do regular, como fica? Eles têm muita dificuldade com esse aluno, mas, na hora de falar dos avanços que esse menino teve ou não, parece que a culpa é só da gente do AEE (L. M. J. – Professora AEE-DA e Intérprete).

Verificamos expressões de dúvidas sobre a própria atuação, o que reforça a necessidade de compreensão do que estabelece a legislação e como ela pode auxiliar no processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns. Percebemos que os profissionais reconhecem que alguns problemas são de ordem de cumprimento da lei, mas não sabem explicar, a fundo, pois a desconhecem. Insistimos com o seguinte pensamento: a inclusão precisa ser respeitada como um direito, tendo por base a composição de políticas públicas comprometidas com a aprendizagem a ser mediada na escola.

Uma **segunda questão** fala da necessidade de **investimentos na alfabetização dos estudantes surdos** — ação a ser potencializada desde o ingresso desses estudantes na Educação Básica para que não cheguem com fragilidades na apropriação da Libras e da leitura e da escrita ao Ensino Médio, cenário presente nas escolas envolvidas no estudo.

Eu, enquanto surdo, acho que a Língua de Sinais é muito mais fácil que a língua portuguesa. Com ela, eu consigo me comunicar e compreender o que acontece. Já a língua portuguesa é muito complexa para mim, por exemplo, quando eu preciso ler um texto, eu tenho que ficar o tempo todo com o dicionário do lado. As duas línguas são importantes, mas é preciso saber fazer o trabalho com as duas na escola, estimular, incentivar para que o aluno surdo não desista e aprenda as duas. Eu nunca desisto, alguns surdos acham difícil e desistem! (R. P., Instrutor de Libras surdo, interpretado pela intérprete E. B. P.).

Com base no enunciado, podemos refletir sob a ótica de quem sente a necessidade de fortalecimento dos processos de inclusão. Aprender a Libras e o português escrito é um desafio para o surdo, e isso demanda outras práticas e momentos de formação para os professores. Assim, o direito à educação desse estudante não é somente de estar na escola, mas também de aprender e ser escola.

Se o aluno está na escola, em hipótese alguma ele poderá ser convencido a desistir de avançar nos estudos, de que é incapaz de aprender ou ainda de não se sentir parte da escola. Por isso, Meirieu (2005) defende que “[...] toda criança, todo homem é educável” (Meirieu, 2005, p. 43). Esse é o grande desafio para as escolas, ou seja, apostar na educação acima de todas as barreiras, buscando meios, estímulos e inovando as práticas para que todos os alunos, sem distinção, possam alcançar os objetivos propostos pela escola, sentindo-se parte integrante no processo de escolarização.

Dessa forma, defendemos a ideia de que a escola inclusiva está aberta para todos, devendo primar o respeito pelas diferenças e por ações pedagógicas que atendam a diversidade, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e se adequando às necessidades específicas de cada um. Realçamos, a seguir, outra narrativa do grupo focal que expressa a percepção dos profissionais mediante o quadro trazido pelo surdo no início deste item e o sentimento de impotência perante essa realidade.

Eu só queria fazer um questionamento antes. Se é um direito da criança estar na Educação Infantil com 4 anos e no Ensino Fundamental com 6, onde está o problema quando ele chega no Ensino Médio sem alfabetizar? É um problema de cumprimento de legislação? O que acontece que uns aprendem e outros não? Só porque ele

é surdo, sua aprendizagem pode ser retardada ou o próprio sistema aceita essa realidade como normal? E, vai assim, empurrando com a barriga para que lá na frente alguém dê conta dele? (F. P. – Pedagoga).

Esse cenário ainda é comum nas escolas, principalmente quando nos deparamos com profissionais com processos frágeis de formação e que acabam por lançar para frente a responsabilidade de garantir a alfabetização do surdo (Libras e língua portuguesa), pois, como diz Morin (2005), somos constituídos pela linguagem. Desse modo, ressaltamos a importância de investimentos na formação docente, pois há defesa pelos pressupostos da inclusão escolar de um lado, mas o aceno de profissionais que não se sentem preparados (aqui em destaque para alfabetizar um aluno surdo) de outro, como no relato da Técnica da Superintendência, M. M.:

A minha experiência me diz que é mais fácil alfabetizar um cego em Braille do que um surdo em língua portuguesa. E o professor R. P. também já falou dessa dificuldade. E isso me angustiava profundamente. Depois que eu vim para a superintendência, isso continua me angustiando, por quê? Porque eu observo (nas nossas caminhadas pelas escolas) aquilo que nós já dissemos: que, muitas vezes, os alunos chegam ao Ensino Médio sem estarem alfabetizados em LP. Aí a gente começa essa construção, né? Começa a construção com um rapaz, uma garota de 15, 16, 18 anos e ainda ter que articular com aqueles conteúdos da sala de aula regular. É essa a angústia! Eu penso que é uma angústia de quase todos nós aqui. Há uma metodologia, uma proposta de trabalho, para o surdo? A gente utiliza os processos de alfabetização que nós temos, mas de que forma isso acontece para o aluno surdo? Então, assim, para nós, é uma dificuldade muito grande ainda aqui no interior: essa questão da alfabetização dos nossos alunos surdos. Eu acho que a gente carece de um direcionamento.

Como podemos ver, alfabetizar o aluno no Ensino Médio é um desafio. É direito dele se apropriar desses conhecimentos assim que entra na escola. Há de se pensar sobre o que sente um aluno surdo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio sem a língua que o constitui. Essa angústia também se manifesta pelo fato de o professor, tanto do ensino comum quanto do atendimento

educacional especializado, não conseguir compreender ou se fazer compreender pelo aluno, pois esse ainda não domina a língua escrita (o português) e, em muitos casos, apresenta dificuldades de articulá-la na sua língua materna, a Libras. Dessa forma, como avançar no processo de alfabetização se ainda não há uma comunicação efetiva? Se não há pensamento sem linguagem, como afirma Vygotsky (2005), como o surdo poderá aprender os demais conteúdos sem a Libras e a língua portuguesa?

Nesse sentido, podemos compreender que essas angústias foram reafirmadas nas narrativas dos participantes do grupo focal, evidenciando que essa realidade tem refletido na atuação dos profissionais e se manifestado como uma inquietação que desestimula e empobrece o processo educativo.

Eu trabalho na sala de recursos e, no momento, a maior dificuldade é alfabetizar. A aluna está no 1º ano do Ensino Médio e ainda não é alfabetizada. Então, é uma dificuldade muito grande... eu já estudei, estudei, mas ninguém me ajudou e ensinou como eu faço para alfabetizar o surdo. Comecei no meio do ano e não sei como vou fazer para conseguir alfabetizá-la até o final do ano. Aí vai parecer que foi incompetência minha, sabe? Ninguém vai olhar o histórico que ela já chegou aqui, mas, sim, querer culpar alguém pelo fracasso (L. B. – Professora AEE-DA).

Esse ano é o primeiro ano que temos dois alunos com deficiência auditiva na escola. Notei, nas duas colegas que trabalham conosco lá, a dificuldade de o professor se fazer compreender para esses alunos. Vejo isso muito. Vi também a resistência de uma família, mas, num processo de convencimento, nós conseguimos fazer com que a família levasse a criança no contraturno, pois ela não era alfabetizada em Libras e está sendo muito difícil esse buscar se fazer compreender dentro da sala de aula pelo aluno, né? De o professor fazer isso. A gente já conseguiu um avanço de uma aluna que não era alfabetizada. Agora, a gente vai tentar fazer um trabalho com os alunos surdos, porque ainda está começando. A gente está encontrando algumas dificuldades. Penso que, se tivéssemos um auxílio, as coisas fluiriam mais rápido, e eles poderiam até chegar mais próximo do nível da turma. A gente ia mostrar que o AEE vale a pena, pois tem muita gente que pensa o contrário (A. A. S. – Pedagoga).

É pela alfabetização que há oportunidade de se inserir criticamente na sociedade, com acesso às diversas informações, podendo se expressar e defender ideais. No entanto, para que isso aconteça, é necessário encontrar meios para que o surdo aprenda a língua portuguesa e a Libras, conhecimentos fundantes à comunicação. Não deve ser uma realidade imposta, mas mediada e por meio de investimento nas possibilidades e potencialidades apresentadas pelos alunos.

A **terceira questão** enunciada versa sobre a necessidade das **redes de apoio e a articulação delas com o trabalho pedagógico da classe comum** para que os surdos encontrem mais possibilidades de acessar os conhecimentos mediados com o coletivo da classe.

Precisamos ter um vínculo entre nós e buscar mais, nos unir mais. Temos bons profissionais, mas também tem alguns que só Deus sabe o porquê estão aqui (risos)! Então, eu gostaria que os pedagogos e a superintendência, que está aqui, pudessem nos ajudar nesse sentido, de aproximação, pois a impressão que dá, às vezes, é de que temos lepra! Ninguém se aproxima da gente, e vivemos isolados. Levar um pouco desse trabalho para os professores do regular seria ótimo para acabar com essa divisão entre AEE e sala de aula regular. Tudo é escola, gente! Tudo é educação! Não dá para dividir! A gente precisa trabalhar mais junto e, se a formação ficar dividida, eles vão entender que o trabalho também é dividido, entende? (L. M. J. – Professora AEE-DA e Intérprete).

Compreendemos que o atendimento educacional especializado é uma proposta de trabalho que visa dar suporte aos alunos em suas necessidades educacionais e eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, é imprescindível a formação dos professores para que possam compreender suas funções no processo de escolarização dos alunos surdos e se articular em prol da busca de propostas para desenvolver o trabalho pedagógico e atender às necessidades comuns e específicas de aprendizagem desses sujeitos.

Há necessidade de articulação entre os profissionais em atuação na educação de surdos com os do ensino comum em busca de avanços no processo de escolarização dos estudantes aqui retratados. Na maioria das falas, ganham destaque situações vividas e experiências que se traduzem na desarticulação entre esses profissionais e as barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

A gente que é intérprete não tem planejamento e só fica sabendo o que tem que interpretar na hora da aula. Seria bom se o professor pudesse passar antes o que ele vai dar na sala de aula pra gente tirar um tempo pra estudar e tentar ver uma forma mais fácil de passar isso para o aluno, pois, com a convivência que temos, já sabemos as dificuldades dele. Assim, dava pra gente se organizar melhor e até levar alguma coisa de suporte, porque o professor não leva. Ele deveria levar, mas sabemos que a realidade é outra e também é tanta coisa que o estado vai impondo que cada vez fica mais difícil de o professor dar conta de tudo. Mas, se a gente chega e pede o planejamento do professor antes, ele não gosta. A impressão que ele tem é que a gente está vigiando ele. Tem uma grande resistência. Eu já pedi e levei um não, aí expliquei para ele que eu só queria estudar os sinais, pesquisar e poder ajudar o aluno. Você já imaginou interpretar química? Nossa! Muito complicado... e matemática, física...? É muito difícil! Essa é outra barreira. Além do mais, como já comentei aqui, o aluno sente que o professor, às vezes, é obrigado a incluir ele nas coisas, tipo... em apresentações e projetos. O aluno percebe que é uma coisa forçada e que não acontece de forma natural (L. M. J. – Professora AEE-DA e Intérprete).

Eu sou intérprete e gostaria de ter um momento de planejar com o professor de História, por exemplo, para ele me dar uma prévia do que vai acontecer naquela aula, para que eu possa estudar os sinais como os de Idade Média, Idade Contemporânea, por exemplo, porque são muitos termos difíceis pra gente. Todos os dias, a gente tem se frustrado; sempre saio da aula frustrado, sentindo que não alcancei o objetivo. São termos complexos. Nós não somos professores de história, biologia, geografia e a gente tem que dar conta disso! (R. S. B – Intérprete).

Às vezes, o aluno que chega pra gente, ele tem as dificuldades deles, não domina totalmente a Libras e ainda tem a questão da alfabetização, também... então, isso tudo engloba uma dificuldade maior. O intérprete tem que estar ali interpretando, levando algo visual para que o surdo possa compreender, sempre buscando meios e, na maioria das vezes, esse trabalho é feito em casa por não ter o planejamento. A gente leva trabalho pra casa, se capacita, e olha que os cursos são caríssimos! Mas, ainda

assim, somos desprezados e não temos a oportunidade de intervir ou dar opinião (A. S. – Intérprete).

Analisando os enunciados, percebemos a necessidade de políticas educacionais e de práticas organizativas das escolas, a fim de atender as necessidades educativas dos alunos, as condições de trabalho dos profissionais da educação e a superação de barreiras que surgem no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse caso, observamos que a falta de planejamento coletivo é um elemento enfatizado, pois essa ausência dificulta o entrosamento entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula regular, além da necessidade de propostas que envolvam o coletivo da escola. Os espaços-tempos que existem se realizam, muitas vezes, de maneira solitária, sem uma articulação com todos aqueles envolvidos no ato educativo.

A *quarta questão* diz respeito a três elementos que se relacionam: ***os currículos, as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem***. Compreendemos que o currículo deve envolver os saberes que são trabalhados pelas várias áreas do conhecimento, porém entrelaçados nas relações e nas práticas sociais agregadas a toda a produção cultural a que os sujeitos que compõem a comunidade escolar tiveram acesso, representando-se como uma construção coletiva.

Dessa forma, os currículos estão sempre permeados por identidades e por subjetividades, por serem atravessados pelos diálogos produzidos entre alunos e professores e pelas experiências que cada um desses sujeitos apresenta ao lidar com o conhecimento na escola. O trabalho com o currículo se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos e professores quando redes dialógicas se constituem e vários saberes também dialogam, promovendo sentidos para os conhecimentos mediados e para o fortalecimento da criticidade humana a partir das relações de trocas e reflexões.

Supervisora pedagógica: Então, gostaria que esclarecessem ao grupo, aqui, como devemos fazer a adaptação curricular para alunos com comprometimentos severos? Como realizar a aprovação ou reprovação? Gostaria que isso fosse esclarecido para esse grupo, pois a maioria dos questionamentos que chega até nós, aqui na superintendência, gira em torno dessas dúvidas (S. Z. B. – Supervisora Pedagógica).

Pesquisadora 1: A expressão “adaptação curricular” pode dar ideia de redução da capacidade, ou seja, fazer de forma mais simples ou fácil. O que objetivamos é que o mesmo conhecimento seja mediado por meio de outras ações pedagógicas. Com isso, precisamos destacar também o que é importante para o aluno, ou seja, o que faz sentido para ele aprender. O currículo tem que ser vivo, o aluno que precisa ser dono do currículo e não o contrário.

Grupo de profissionais: [Ninguém se manifesta, mas percebemos um grupo pensativo].

Pesquisador 2: Para ser mais objetivo, vamos pensar juntos! Currículo, no latim, significa caminhada, pista, caminho. Nesse sentido, vou dar um exemplo para que todos compreendam o que estamos falando. Vamos supor que eu chegue aqui e proponha uma corrida, mas todos devem correr no mesmo ritmo e só podem parar quando eu mandar, ok?! Mas, para essa corrida, eu não levo em conta a roupa, o calçado, o tipo físico, o preparo e outras características individuais. Quem conseguir chegar ao final, correndo na velocidade que eu imponho, será o vencedor, ou seja, passará de ano! Mas quem não der conta do meu ritmo fica de fora. Fica reprovado. E aí, acham justo pensar o currículo sem respeitar as necessidades de cada sujeito? Daria certo trabalhar o currículo dessa maneira? Mas e os demais? E aqueles que não se adéquam a essa única norma?

Grupo de profissionais: [Risos e expressões de reflexão].

Pertencer à escola comum representa o direito de esse aluno ser envolvido em todas as disciplinas para ter acesso a todos os conhecimentos ali mediados, necessitando, para isso, do apoio da Libras e da acessibilidade necessária para que haja o entendimento e a apropriação dos demais conhecimentos curriculares. Inclusão escolar não se resume apenas à socialização, como muitos insistem em destacar, mas se estende ao direito de aprender.

Quanto às práticas pedagógicas, pode-se recorrer a atividades que reconheçam as especificidades de aprendizagem dos surdos, a criação de recursos, os usos dos já existentes, a aproximação das redes de apoio, colocando-se como um caminho de transformação da realidade escolar. Esse processo implica a capacidade de ver as relações entre os profissionais da educação como

oportunidades de aprendizagem e de construção de práticas pedagógicas dinâmicas e transformadoras que requerem o envolvimento de todos.

Eu, enquanto pedagoga, às vezes, percebo a dificuldade que o professor tem de dar aula para esse aluno, mesmo com a presença do intérprete. Quando ele vem conversar comigo, eu tento incentivar e dar alguma ajuda no sentido de orientação legal, ou alguma coisa que acho que pode ser útil, mas eu percebo que ele quer é um socorro para a aula em si, na prática, na prática direta com o surdo (F. P. – Pedagoga).

Quando se colocam em análise as práticas pedagógicas, há de se reconhecer que a sala de aula deve ser um espaço em que o surdo possa se expressar e contribuir com seus saberes para a construção ali desenvolvida, fazendo com que suas necessidades e sua cultura dialoguem com as dos demais alunos e vice-versa, compondo uma rede de saberes diversificada e não apenas centrada numa lógica de maioria social.

No que se refere ao processo avaliativo, acreditamos que ele deva acompanhar o desenvolvimento dos alunos e levar os professores a reverem, a analisarem e a modificarem suas práticas. Nesse sentido, alunos e professores passam a ser corresponsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem. No caso do aluno surdo, há certa cobrança com relação ao uso da língua portuguesa e, por conseguinte, as avaliações ganham maior relevância nesse sentido. Priorizam-se questões escritas que também poderiam ser respondidas em Libras, considerando-se o processo complexo de apropriação do português como segunda língua pelo surdo. Para esse caso, a relação entre aluno, professor e intérprete se torna mais uma vez essencial.

Na escola em que eu trabalho, os alunos surdos fazem a mesma prova. Alguns professores enxugam, né?, um pouco da prova, eliminam algumas questões. Só isso mesmo, não adaptam as provas. Como eu posso intervir nessa realidade? Eu acho que não está certo! Não é por aí, né? (R.S.B. – Intérprete).

Outra coisa também é na hora de dar notas. Eu tive um problema com um professor esse ano, pois eu não aceitei ele dar apenas a média para o aluno e bati o pé! Ele merece mais do que a média! É tímido, mas, se o professor tivesse mais contato com ele, ia perceber que

sabe muita coisa, só que tem dificuldade de se expressar em público e também de escrever. Não aceitei ele desmerecer o aluno. Eu estou na sala e vejo o rendimento dos alunos e sei que ele é mais do que a média, como também vejo que alunos ditos normais tem menos compromisso que o surdo e ganham a nota maior. Falei com o professor, e ele mesmo reconheceu que o surdo poderia ter uns pontos a mais e, quando ele calculou, o aluno tinha cinco pontos a mais que a média (L. M. J. – Professora AEE-DA e Intérprete).

Sobre a citação retratada, encontramos uma pedagoga que sugeriu algumas possibilidades de trabalho pedagógico para se avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos nas escolas comuns:

A avaliação não tem que ser só escrita, mas vai colocar isso! Até o professor aceitar, leva um tempo, né? Eu acredito que temos que lançar mão de outros recursos. Não quer dizer que tenho que avaliar somente a escrita. Eu penso em uma possibilidade de verificação da aprendizagem, através do modo oral, em que o professor pode fazer questionamentos ao aluno e ser mediado pelo intérprete e vice-versa (F. P. – Pedagoga).

Para a composição de propostas de avaliação formativas, o professor pode contar com o auxílio dos intérpretes para mediar a comunicação para questionamentos orais, além de lançar mão de recursos visuais, como formular questões com o uso de imagens e vídeos para serem analisados. Dessa forma, não se estaria excluindo a língua portuguesa, porém ela seria utilizada de forma contextualizada e apropriada, na medida em que as possibilidades dos alunos seriam exploradas, para facilitar a compreensão sem inferiorizar suas capacidades.

Considerações finais

O estudo nos permite entender que o processo de inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns perpassa por políticas públicas para que os professores contem com processos de formação e redes de apoio para planejar/mediar os atos de ensinar e aprender. No contexto escolar, ações pedagógicas necessitam ser pensadas para que esses alunos tenham acesso aos currículos escolares, com métodos e recursos adequados, com vistas à apropriação dos conhecimentos, principalmente à alfabetização.

No que se refere à Libras, cabe pensar que se trata da língua materna para os surdos, portanto é preciso investir em sua apropriação por se tratar de um direito. Em muitas escolas, ela é vista como língua de acesso à língua portuguesa, que ocupa uma posição superior, desmerecendo a cultura surda e a sua importância para os processos de interlocução entre surdos e ouvintes. Diante disso, é preciso assumir a Libras como L1 para os surdos e a língua portuguesa na modalidade escrita como L2, sendo a interação entre elas imprescindível para a formação do alunado e para suas relações entre pares, por isso a relevância de estender o ensino da Libras para toda a comunidade escolar.

No campo curricular, é também importante que os conhecimentos dialoguem com os saberes dos surdos e que a escola valorize práticas pedagógicas e propostas avaliativas que levem em consideração as trajetórias dos alunos, a cultura surda, as duas línguas mencionadas e o respeito às singularidades/capacidades dos estudantes, considerando-os como sujeitos de direitos.

Referências

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.

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: 4 de out. 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/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

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/l10436.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

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. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 ago. 2018.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FELIX, A. **Surdo e ouvinte em sala de aula inclusiva: interações sociais, apresentações e construção de identidade**. São Paulo: Summus, 2006.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

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

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, EDUSF, 1999.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2009. v. 1.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

11. Práticas Pedagógicas em Educação Especial: tessituras entre o Ensino Colaborativo e os processos de alfabetização

Franciele Rusch König¹

Fabiane Romano de Souza Bridi²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.11

Introdução

A pesquisa emergiu de práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e Educação Especial em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, composta por 19 estudantes. A inserção nessa turma ocorreu a partir da presença do estudante J. V., e as ações de Educação Especial foram balizadas a partir de três eixos: Ensino Colaborativo, produção de materiais

1 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - PPGE/UFSM. Docente EBT-T-Educação Especial no Instituto Federal Farroupilha - IFFar. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão-NUEPEI/CNPq/UFSM. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8623347082153738> E-mail: franciele.konig@iffarroupilha.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3245-8257>.

2 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPGEdu/UFRGS. Professora do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/CNPq/UFSM. E-mail: fabianebridi@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>.

didático-pedagógicos e desenvolvimento de práticas pedagógicas em um âmbito mais individualizado.

Nessa perspectiva, o estudo esteve voltado às ações desenvolvidas no âmbito do Ensino Colaborativo, definido por autores como Lago (2014), Capellini; Mendes (2007) e Capellini (2004) como uma estratégia que permite aos professores da Educação Especial, em colaboração com os professores do Ensino Comum, criarem alternativas pedagógicas que contemplem necessidades educacionais dos estudantes considerados público da Educação Especial dentro da sala de aula comum, na interação com seus colegas.

As atividades propostas buscavam, principalmente, ofertar estímulos à construção da leitura e da escrita pelos estudantes, tendo em vista que a turma compunha o ciclo de alfabetização. O planejamento e a execução das ações na turma foram organizados a partir de pressupostos vygotskyanos, primando por momentos grupais que possibilitassem aos estudantes a construção coletiva de conhecimentos.

Buscando contemplar o objetivo do estudo, analisamos a proposta desenvolvida em dois âmbitos: em um primeiro momento, avaliamos as repercussões do desenvolvimento da proposta para os processos de aprendizagem, mais especificamente da alfabetização, de toda a turma. Em um segundo momento, realizamos uma avaliação mais pontual das implicações desse processo para a construção do conhecimento pelo estudante indicado, identificado como J. V. Embora esteja claro o objetivo do Ensino Colaborativo em contemplar todos os estudantes da turma e não somente aqueles considerados público da Educação Especial, propomo-nos a analisar, de uma forma mais específica, os processos de aprendizagem do estudante J. V., pois, em função do trabalho voltado a esse aluno, ocorre a inserção da ação investigativa na turma.

Nessa perspectiva, buscamos aporte teórico nos estudos de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), Lago (2014), Capellini e Mendes (2007) e Capellini (2004), para auxiliar na compreensão da prática de Ensino Colaborativo desenvolvida, bem como em Vygotsky (1991) e em Ferreiro e Teberosky (1999) para discutir os processos de alfabetização dos estudantes acompanhados.

Delimitando um olhar sobre a prática: caminhos metodológicos

A prática foi desenvolvida no contexto de uma escola da rede municipal de ensino, constituindo uma experiência de colaboração entre a Educação Especial e o ensino comum, em uma turma de segundo ano composta por 19 estudantes. O desenvolvimento de ações, nessa turma, foi realizado a partir da identificação do estudante J. V., sem diagnóstico clínico, para um acompanhamento pedagógico mais pontual.

Nessa direção, proposições sistemáticas direcionadas ao processo de construção da leitura e da escrita pelos estudantes foram articuladas, colaborativamente, a partir da análise dos resultados de uma testagem inicial sobre os processos de leitura e escrita. Nesse mapeamento, foi possível identificar as hipóteses em que cada estudante operava, servindo de base para a organização das atividades. As ações colaborativas foram desenvolvidas em uma frequência de dois turnos semanais, buscando articular com o trabalho desenvolvido pela professora do ensino comum também nos dias em que a pesquisadora³ não se fazia presente. O referido contexto investigativo caracterizou-se como uma pesquisa-ação, buscando um movimento dinâmico entre a ação pedagógica colaborativa, a formação docente e a aprendizagem dos estudantes, em que ação e pesquisa se complementam. A esse respeito, Tripp (2005) pondera:

[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (Tripp, 2005, p. 445).

Ao adotar esse pressuposto metodológico, o pesquisador integra um ciclo investigativo em que a imersão no contexto a ser investigado permite identificar as necessidades desse ambiente a fim de planejar possíveis melhorias. A aplicação desse planejamento inicial possibilita, por sua vez, analisar a viabilidade da ação, bem como a melhoria de práticas futuras.

Assim, trabalhar com pesquisa-ação pressupõe um movimento inicial de reconhecimento em que é realizada uma análise do contexto e das práticas

3 No contexto da presente pesquisa, a pesquisadora/bolsista atuou como professora da Educação Especial, no âmbito da turma em questão.

atuais, ao mesmo tempo que são projetadas mudanças adequadas para essa prática. Constitui-se, dessa forma, um ciclo de pesquisa-ação o qual deverá, fundamentalmente, ser permeado pela prática reflexiva em todas as etapas.

Trabalhar com pesquisa-ação implica, necessariamente, na participação cooperativa e colaborativa entre os sujeitos. O tipo de cooperação estabelecida é variável, pois depende das características e do envolvimento de cada um dos sujeitos. Tripp (2005) estabelece quatro tipos de participação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa-ação: a *obrigação*, a *cooptação*, a *cooperação* e a *colaboração*. Nessa perspectiva, a presente pesquisa é definida pelo caráter cooperativo entre os participantes, em uma pesquisa que pertence ao pesquisador. Assim, é realizada uma ação conjunta em sala de aula, havendo compartilhamento de saberes e funções, mas os resultados desse processo constituirão uma pesquisa individual do interesse do participante.

Os resultados desse estudo são decorrentes de um processo analítico em três vias: análise das testagens e produções escritas dos estudantes, realizadas no início e final da proposta, buscando identificar suas evoluções ao longo do desenvolvimento da pesquisa; um movimento analítico sobre o processo de ensino colaborativo, pautado nas vivências e nos relatos analíticos registrados nos diários de campo como pesquisadora/bolsista; análise das percepções e registros da professora do ensino comum ao longo do desenvolvimento da pesquisa, registrado por meio de uma entrevista semiestruturada realizada ao final da proposta.

Repercussões do ensino colaborativo na alfabetização: tecendo uma análise

Historicamente, a construção do conhecimento humano caracteriza um processo social, potencializado nas relações que os sujeitos estabelecem a partir da linguagem, tendo em vista um objetivo (Vygotsky, 1991). Nessa direção, atentar aos aspectos da leitura e da escrita implica a compreensão de sua característica construtiva. A lectoescrita constitui um objeto social, e sua internalização ocorre pelo contato do sujeito com a cultura escrita, ao que Ferreiro e Teberosky (1999) contribuem ao afirmar que são as práticas sociais de interpretação que transformam marcas intencionais em uma escrita.

Ao discorrerem sobre a psicogênese da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciaram a existência de três períodos e quatro hipóteses na construção da leitura e da escrita, salientando que todos os sujeitos transitarão entre esses,

a depender de suas vivências com a cultura escrita. Os dois primeiros períodos referem-se a uma hipótese pré-silábica, em que o escritor ainda não compreendeu a relação existente entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala, produzindo escritos sem atribuição de valor sonoro convencional. Caracteriza essa hipótese a interpretação global das produções escritas, consideradas como totalidade única e insuscetíveis a serem analisadas em partes.

O terceiro período caracteriza a fonetização, emergindo três níveis ou hipóteses: a silábica, silábico-alfabética e alfabética. Nesse momento da construção da escrita, a criança inicia a tentativa de atribuição sonora aos seus escritos, concretizada pela atribuição de um caractere escrito a cada parte sonora da palavra, característica fundamental da hipótese silábica. Os ensaios da compreensão de que apenas uma letra não basta para formar uma parte sonora da palavra constituem o período de transição entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética. Pode-se dizer que, nesse momento da construção da escrita, a criança opera em uma hipótese silábico-alfabética.

Quando apresenta a quarta hipótese, a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita, sendo capaz de identificar que, a cada um dos caracteres escritos, corresponde uma unidade sonora menor do que a sílaba. Ao operar com uma hipótese alfabética, o desafio do escritor refere-se ao domínio das questões ortográficas da escrita.

Ao considerarmos a escrita em seu caráter sociocultural, compreendemo-la como uma aprendizagem conceitual. Para Vygotsky (2000), a internalização de um novo conceito denota, necessariamente, a interação verbal entre os sujeitos.

[...] o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (Vygotsky, 2000, p. 170).

A esse respeito, o processo de alfabetização dos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial⁴ tem esbarrado na atual organização

4 Sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

do Atendimento Educacional Especializado, centrado majoritariamente no trabalho individualizado na Sala de Recursos Multifuncionais. Nessa direção, se a alfabetização denota uma série de processos interativos em grupos heterogêneos, como podemos favorecer a construção da leitura e da escrita em um contexto inclusivo?

Nessa perspectiva, uma gama de pesquisas vem sendo desenvolvidas acerca do Ensino Colaborativo, prática que teve origem nos Estados Unidos e Canadá e tem se difundido como uma estratégia potencializadora das ações que visam a uma educação inclusiva prevista nas leis que regem a Educação Especial em âmbito nacional. Assim, essa será a definição dada ao trabalho docente a ser analisado neste estudo, em que dois profissionais da educação atuaram juntos na elaboração e proposição das atividades.

Pesquisadores como Lago (2014), Capellini e Mendes (2007) e Capellini (2004) discorrem sobre essa proposta de ensino em seu caráter colaborativo entre um professor do ensino comum e um professor da Educação Especial, a partir do compartilhamento de responsabilidades e saberes ao longo do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática pedagógica.

Lago (2014) aborda três fases do Ensino Colaborativo: *fase inicial, fase intermediária e fase final*. Nessa perspectiva, diferentes níveis de parceria podem ser estabelecidos, a depender da objetividade da proposição, sendo consideradas as necessidades e as características dos estudantes, a demanda curricular, o espaço físico e o intervalo de tempo disponível (Capellini, 2004).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), pautados nos estudos de Friend e Hurley-Chamberlain (2007), discorrem sobre a existência de fatores a serem considerados na proposição do Ensino Colaborativo: *conteúdo a ser ensinado; estratégias de ensino dos professores; expertise dos professores; empatia na parceria; tempo compartilhado de ensino; apoio administrativo na escola; tempo de parceria; organização dos estudantes em sala; idade ou nível de escolaridade dos alunos; compromisso dos professores; empatia na parceria*.

Pautadas nesses pressupostos, tecemos uma análise do processo de construção do trabalho colaborativo desenvolvido a partir das categorias: *conteúdo a ser ensinado, estratégias de ensino dos professores, tempo compartilhado de ensino, tempo de parceria, organização dos estudantes em sala, empatia na parceria*. A opção por tais fatores como fundamentos da análise ocorre a partir

de sua recorrência nos registros da pesquisadora/bolsista como influentes na organização da proposta.

O início das atividades deu-se no mês de abril. Os registros realizados a partir dessa observação inicial dão conta de um acolhimento muito positivo por parte da docente da turma: *“A professora do ensino comum foi muito receptiva, demonstrando agrado em poder estabelecer parceria com alguém. Me procurou para falar sobre o estudante J. V.”* (Relato analítico da pesquisadora). O relato evidencia a existência, desde um momento inicial, de uma *empatia na parceria*. Colocar-se no lugar do outro, compreender seus anseios e intenções, a abertura ao diálogo e a disponibilidade de estabelecer parcerias são fatores indispensáveis à constituição de uma colaboração. Narrativas da professora do ensino comum apontam para esse aspecto:

Em primeiro lugar, tem que haver a aceitação. A escola, o próprio professor tem que aceitar e buscar essa parceria, porque existe muito essa coisa, eu vejo assim. Lá no início, eu estou com vinte e cinco, praticamente, de profissão, então a gente achava assim: “Essa é minha turma, eu tenho que dar conta”, então a gente vinha muito com essa ideia de que assume a turma e tu tem que dar conta. Pegava toda uma responsabilidade para si em função daquela turminha ali. E hoje a gente já amadureceu bastante e vê que não é assim, eu tenho que dar conta, mas eu também preciso do outro, eu preciso da escola, eu preciso do colega, eu posso buscar além, eu preciso de uma equipe (Professora do ensino comum).

Assim, evidenciamos a compreensão da professora do ensino comum sobre a importância do estabelecimento de parcerias. Entretanto, nesse momento, o arranjo da proposta ainda constituía uma **fase inicial** do Ensino Colaborativo, com a periodicidade de uma vez na semana, em que a atividade da bolsista se limitava a acompanhar a turma.

Os estudos de Lago (2014) apontam que, na **fase inicial**, a colaboração não ocorre de maneira efetiva entre os dois profissionais, podendo ser estabelecidas duas maneiras de parceria: uma delas é definida pela ação docente em que um professor ensina e o outro observa. Nesse contexto, o professor do ensino comum é responsável pelo planejamento e pela condução das práticas de ensino e de aprendizagem, enquanto o professor da Educação Especial se coloca em um papel de passividade, limitando-se a observar os processos

interativos estabelecidos na turma, bem como as dificuldades apresentadas na realização das atividades.

A construção de uma colaboração efetiva necessita de um certo período de *tempo*, fator necessário para o estabelecimento de uma relação de confiança entre os profissionais envolvidos. Na proposta analisada, compreendemos que a disponibilidade de estabelecer parcerias e a abertura ao diálogo configuraram fatores propulsores da transição a um segundo modelo de parceria constituinte da fase inicial do Ensino Colaborativo de maneira peculiarmente rápida. Os registros realizados na segunda semana de imersão justificam essa hipótese:

Conversei com a professora do Ensino Comum e sugeri atividades grupais que estabeleçam regras e funções a cada participante do grupo, a fim de que o estudante J. V. seja cobrado e auxiliado pelos colegas. A professora gostou da ideia e me deu total abertura para inserir conteúdos que gostaria de trabalhar com J. V. nas atividades realizadas com a turma. Ao final da aula, a professora me passou seu e-mail para planejarmos juntas (Relato analítico).

Lago (2014) pontua que o segundo modelo de parceria estabelecido na fase inicial pode ser definido como “um professor e um auxiliar”, caracterizado por um profissional responsável pela condução da aula — geralmente o professor do ensino comum — e um professor auxiliar, no caso, o professor da Educação Especial. Nessa organização, a responsabilidade pelo planejamento das aulas recai sobre o professor do ensino comum, sendo alocada sobre o professor da Educação Especial a função assistencial no desenvolvimento da proposta.

Nessa fase, os estudantes solicitavam o auxílio da bolsista de iniciação à docência durante a realização das atividades, entretanto a avaliação final sempre era direcionada à professora do ensino comum. Direcionar à bolsista essa função assistencial exigiu, inicialmente, uma relação de confiança com a professora e a construção do conhecimento sobre o Ensino Colaborativo. Assim, esse momento inicial foi caracterizado por constantes diálogos sobre a proposta a fim de que a parceria pudesse, gradativamente, ser consolidada.

As atividades elaboradas nesta data foram propostas pela professora. Minha ação deu-se no sentido de auxiliar os estudantes (Relato analítico).

Realizei a atividade sozinha, pois a professora retirou-se da sala a fim de resolver alguns problemas (Relato analítico).

Destaca-se, assim, a inexistência de modelos previamente definidos para o Ensino Colaborativo, pois essa proposta pode ser constituída de diversos arranjos articulados a partir das necessidades e condições da ação a ser desenvolvida. O trabalho colaborativo denota ainda a existência de interesses comuns aos envolvidos, assim o reconhecimento de um objetivo em comum para o *conteúdo a ser ensinado*, a alfabetização, impulsionou o início de uma parceria na elaboração e condução das aulas. Assim, a colaboração adquiriu características da *fase intermediária*, em que é estabelecida uma parceria entre o professor do ensino comum e da Educação Especial, porém o trabalho ocorre de maneira totalmente colaborativa.

Essa fase compreende três modelos de articulação do trabalho docente: o *ensino paralelo*, em que ambos os professores utilizam o mesmo planejamento a fim de assegurar que toda a turma receba as mesmas informações, entretanto dividem-na em dois grandes grupos, responsabilizando-se cada um pelo ensino a um grupo; *estações de ensino*, definidas por diferentes níveis de aprendizagem na sala de aula, em que estudantes deslocam-se de uma estação à outra a partir de estratégias de ensino, sendo que cada professor é responsável por uma estação e as demais compreendem estratégias de aprendizagem. Sobre esse modelo de arranjo, relatos evidenciam a existência de uma parceria no planejamento das atividades, caracterizada pela circulação das professoras entre os grupos de estudantes. “*Para a realização dessa atividade, recebi sugestões de jogos da professora da turma, a qual também transitou pelas mesas, auxiliando os grupos na realização das atividades*” (Relato analítico).

Nesse momento da articulação do trabalho, encontramos, na hora do jogo realizado semanalmente, uma possibilidade de habituarmos os estudantes a trabalharem coletivamente. Compartilhar momentos de aprendizagem pode parecer, inicialmente, difícil para estudantes acostumados com um sistema de ensino que prima pela disposição individual em sala de aula. Assim, iniciar uma proposta de trabalho grupal pautada em jogos pode favorecer o estabelecimento de processos interativos entre os estudantes durante a realização das atividades.

Caracterizando o terceiro modelo de parceria da fase intermediária, temos o *ensino alternativo*, em que um professor se responsabiliza por um pequeno

grupo de alunos que necessitam de algum tipo de auxílio e com um objetivo específico, enquanto o outro assume o restante dos alunos e divide-os em grandes grupos. Nesse modelo, ambas as professoras revezam entre os grupos e os alunos devem ser agrupados com variadas especificidades (Lago, 2014).

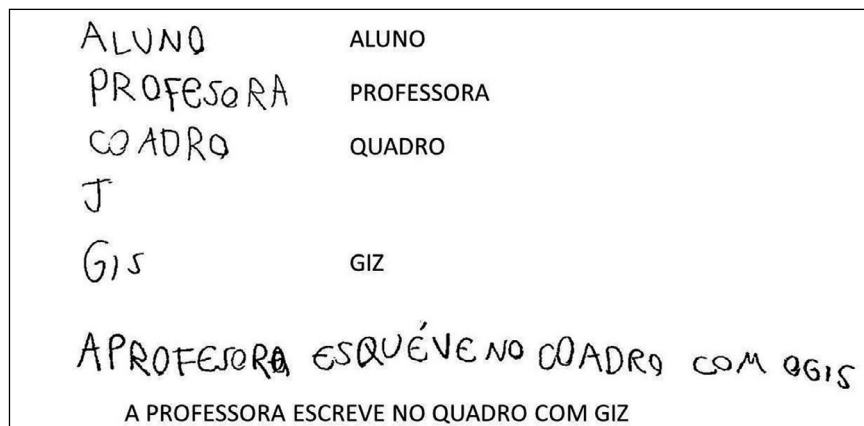
Considerando a dinamicidade da proposta, não é possível afirmar que nosso trabalho evoluiu na sequencialidade das possibilidades de parceria, atingindo diferentes níveis de colaboração a depender da atividade desenvolvida e do objetivo estabelecido.

Nesse momento intermediário da construção da proposta de colaboração, tendo em vista o foco central do trabalho voltado à alfabetização, organizamos uma avaliação inicial das hipóteses sobre a leitura e a escrita apresentadas pelos estudantes. A proposta foi concretizada por meio da realização da testagem⁵ sugerida por Ferreiro e Teberosky (1999), composta pela escrita de quatro palavras e uma frase, objetivando compreender a hipótese com a qual cada estudante opera a fim de embasar uma proposta pedagógica mais sistemática no decorrer do semestre letivo.

Dentre as 19 testagens realizadas, constatou-se que dois estudantes apresentaram uma hipótese silábica, um deles trazendo indícios de uma hipótese silábico-alfabética em seus escritos. Dois estudantes demonstraram uma hipótese silábico- alfabética, definindo uma transição ao nível alfabético, e as quinze crianças restantes apresentaram escritas de nível alfabético, demonstrando situações conflituosas ao grafarem sílabas complexas e realizando aglutinações ou segmentações de algumas palavras. As figuras, a seguir, exemplificam alguns escritos elaborados pelos estudantes na testagem inicial, a partir da solicitação de que grafassem as palavras “ALUNO”, “PROFESSORA”, “QUADRO”, “GIZ”, e a frase “A PROFESSORA ESCREVE NO QUADRO COM O GIZ.”

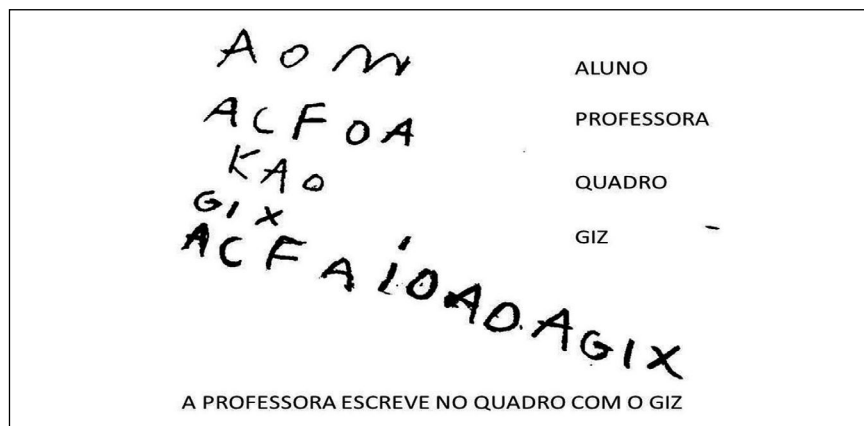
5 Para realização dessa testagem, utilizamos um protocolo desenvolvido e utilizado na disciplina de Fundamentos da Leitura e da Escrita, o curso de Educação Especial Licenciatura Plena- Diurno. Assim, as palavras utilizadas foram: *aluno*; *professora*; *quadro*; *giz*; e a frase: *A professora escreve no quadro com giz*.

Figura 1 — Estudante A/testagem inicial



Fonte: Testagem realizada com o estudante.

Figura 2 — Estudante B/testagem inicial



Fonte: Testagem realizada com o estudante.

As figuras ilustram os processos distintos de construção da escrita dos estudantes na turma em que foi desenvolvida a pesquisa. Um grupo reduzido de estudantes cujas hipóteses ainda não haviam atingido um nível alfabético de escrita, apresentando escritas silábicas ou apresentando indícios de transição a uma escrita alfabética. Dentre o grupo majoritário que organizava seus escritos espontâneos em uma hipótese alfabética, havia diferentes formas de

apropriação das questões ortográficas. Essa pluralidade de hipóteses sobre os processos de leitura e de escrita identificados na testagem inicial alicerçou a organização das ações pedagógicas articuladas na turma.

Ao discorrer sobre a característica social da construção das formas superiores de pensamento humano, Vygotsky (1991) pondera que a interação entre pares, enquanto mediação sociocultural, deve ocorrer não no sentido das funções que o sujeito já tem maduras, mas buscando afetar aquelas que estão em vias de se desenvolver. Dessa forma, o autor defende que a aprendizagem dos estudantes será favorecida pela organização de grupos heterogêneos, visto que essa organização enriquece as trocas psicossociais.

Buscamos elaborar planejamentos capazes de ofertar qualidade em estímulos propulsores à alfabetização dos estudantes. Ao longo dos planejamentos constatamos que algumas de nossas *estratégias de ensino* assemelhavam-se, sendo pautadas nos pressupostos vygostkyanos sobre a construção social do conhecimento, primando por momentos de interação grupal que possibilitassem mesclar a heterogeneidade de hipóteses identificadas na testagem inicial. Com essa proposta, a *organização dos estudantes em sala* caracterizou, além de um fator enriquecedor das trocas psicossociais, um elemento potencializador da ação docente colaborativa. A disposição grupal dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades possibilita às professoras transitarem de maneira equivalente, mediando os conteúdos sem qualquer hierarquia, conforme indicam narrativas:

Na condução da atividade, a professora e eu transitamos entre os grupos de igual modo, não havendo diferenciações nos papéis (Relato analítico).

A organização do trabalho em dois grupos possibilitou uma igualdade nas responsabilidades docentes, visto que cada uma das professoras se responsabilizou por um grupo de estudantes (Relato analítico).

Nessa perspectiva, a organização grupal dos estudantes pode ser compreendida como um dos elementos balizadores da evolução da proposta colaborativa ao proporcionar uma equivalência do trabalho de ambas as professoras. Articulando nosso trabalho, identificamos, nas atividades, a possibilidade de enriquecimento das concepções dos estudantes sobre a leitura e a escrita a partir do confronto de hipóteses distintas. Quando as crianças

interagem a fim de realizar uma atividade, compartilham pontos de vista divergentes, criando conflitos tanto no interior do indivíduo quanto entre os indivíduos de um grupo.

Dessa forma, evidenciam-se os avanços nas construções conceituais dos estudantes, tendo em vista que os conflitos são componentes fundamentais do processo de equilíbrio dos sujeitos, por meio dos quais os conhecimentos são construídos (Bolzan, 2007). Narrativas da professora do ensino comum contribuem para essa discussão:

[...] eu acho que acrescenta bastante quando existem duas professoras, como a gente faz. Tu chegas e pergunta: “Profª, o que tu vais trabalhar essa semana? Vamos fazer tal coisa?” E justamente quando a gente vai fazer um trabalho diferenciado de grupo, uma atividade que vá acrescentar mais ao conteúdo que está sendo desenvolvido, é interessante, porque tu atendes a um grupo, tu atendes outro, tu atendes aquele, o “aluno especial”, tu ajudas ele inserindo naquela atividade para desenvolver. Eu acho que acrescenta bastante (Professora do ensino comum).

Além disso, narrativas encontradas nos relatos analíticos evidenciam os aspectos positivos do trabalho grupal para o processo de construção da escrita pelos estudantes:

Ao escrever sua frase no quadro, o estudante deparava-se com diferentes concepções no grupo, construindo, assim, um ambiente rico em desequilíbrios e confronto de diferentes hipóteses (Relato analítico).

No momento de retomada da discussão sobre a temática, foi notória a relevância da relação entre os pares para o enriquecimento do processo de aprendizagem, visto que foram compartilhados diversos saberes no grande grupo (Relato analítico).

Observou-se que a atividade prática realizada na relação com os colegas aprimorou os conhecimentos de todos sobre a temática, pois constituiu um momento de troca de saberes em que um orientava o outro (Relato analítico).

Buscando potencializar a proposta, optamos por ampliar o *tempo compartilhado de ensino* para dois turnos na semana, fator que implicou novas características ao trabalho desenvolvido, favorecendo tanto a aprendizagem dos

estudantes quanto o fortalecimento da parceria entre as professoras. Além disso, essa ampliação de tempo compartilhado balizou a expansão das atividades também para os dias em que eu não estava presente em sala de aula, conforme evidenciado no relato:

Esta atividade foi proposta pela professora do ensino comum e complementada com sugestões minhas. Minha sugestão de realizar o registro diário da evolução do experimento potencializou a proposta de Ensino Colaborativo, expandindo a atividade também aos dias em que eu não estou na escola (Relato analítico).

Com o enriquecimento da colaboração, foi possível que as atividades planejadas fossem realizadas, diariamente, independente da minha presença. Nessa perspectiva, planejávamos em parceria e garantíamos a sequencialidade da proposta, dialogando ao longo da semana.

A interlocução entre os aspectos constituintes da nossa parceria possibilitou que atingíssemos, em alguns momentos, a *fase final* do Ensino Colaborativo, em que o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial usufruem dos benefícios de uma parceria no planejamento, execução e avaliação das atividades educacionais (Lago, 2014).

Excertos dos relatos analíticos indiciam momentos de colaboração característicos da fase final, enfatizando o caráter sequencial da atividade desenvolvida:

[...] esta atividade consistiu em uma sequência da atividade realizada na aula anterior, planejada em conjunto. Sua condução também ocorreu em uma equivalência de responsabilidades, visto que foi conduzida por mim e pela professora, sem qualquer hierarquia. Assim, posso considerar que a proposta consistiu em um caráter colaborativo (Relato analítico).

Nessa perspectiva, a articulação do nosso trabalho, por vezes, constituiu uma parceria efetiva, caracterizada pelo comprometimento, em que os professores compartilham responsabilidades, liderança, planejamento, avaliação e demais atividades exigidas de um professor, conforme indica a narrativa:

No momento em que a gente combina e traz para eles uma atividade, quando tu sugerias e eu amadurecia a ideia ou então quando eu sugeria e tu também amadu-

recias a ideia, geralmente a gente acabava trazendo para eles exatamente uma situação que favorecia o crescimento deles, o desenvolvimento, aquilo que eles estavam precisando naquele momento para desenvolver (Professora do ensino comum).

Nessa direção, é enfatizada a relevância do trabalho colaborativo para a potência das atividades propostas à turma. Narrativas da professora sugerem, ainda, o envolvimento dos estudantes a partir da proposta, indicando a presença de duas professoras como uma motivação a mais para o interesse em aprender.

[...] eles têm aquela coisa de querer mostrar, além da professora, para mais alguém o que eles têm condições, o que eles têm capacidade, que faz a diferença. Era uma vez na semana, e eles estavam sempre esperando: “A prof.ª vem hoje?” Então, eles esperavam, assim, para mostrar “o que eu aprendi, o que eu posso fazer” até mesmo, assim, S., a G., que ainda tem bastante dificuldade, eu percebo que eles se soltam melhor, mais, e se sentem mais à vontade (Professora do ensino comum).

Assim, é enfatizada a repercussão benéfica do trabalho articulado para o processo de aprendizagem dos estudantes através do enriquecimento da proposição e desenvolvimento das atividades em sala de aula. Cabe ressaltar, contudo, que a articulação do nosso trabalho sofreu fortes influências de questões institucionais que independiam dos nossos esforços e que repercutiram em vários aspectos, conforme indicam relatos:

Olha, a dificuldade que eu encontrei esse ano foram, assim, que, às vezes, a gente planeja anteriormente, aí já é uma questão da instituição. Aí a gente chega aqui e tem, de repente, uma outra atividade da escola que interfere, ou a gente não pode realizar ou tem que adiar para um outro momento, ou então tem que acelerar para dar tempo (Professora do ensino comum).

Além das questões próprias da instituição educacional, a condição de pesquisadora/bolsista também atribui um aspecto peculiar na construção da colaboração. Dessa forma, embora tenhamos trabalhado com a possibilidade de articulação do trabalho duas vezes na semana, a proposta constituiria uma ação muito mais potente se prevista em âmbito municipal, garantindo o desenvolvimento da ação pedagógica colaborativa diariamente.

Se tivesse um tempo maior para planejar ou até mesmo mais de um dia na semana do envolvimento meu com a pessoa que vem de fora, no caso tu, este ano, seria melhor. Digamos, uma tarde a gente senta, planeja, conversa, avalia, e, em uma outra tarde, então, o teu envolvimento com a turma, o desenvolvimento da atividade, enfim. Mais de um dia seria interessante (Professora do ensino comum).

Influenciou, nesse processo, a ausência de reuniões pedagógicas na instituição, tendo em vista que esse momento poderia constituir uma formação coletiva de professores do ensino comum e da Educação Especial. Além disso, a possibilidade de articulação do trabalho com a periodicidade de duas vezes na semana implicou a inviabilidade de momentos mais sistemáticos de avaliação da proposta, conforme indicam relatos:

[...] falta também, que eu acho que não aconteceu, foram os momentos para a gente sentar junto e avaliar. Agora a gente está avaliando todo o ano, mas seria interessante a gente avaliar ao final de cada trimestre, porque aí a gente vê onde deve mudar, o que foi bom, o que pode continuar, o que pode ampliar. Seria interessante uma avaliação a cada trimestre para ver o processo (Professora do ensino comum).

Destacamos, assim, que um processo de avaliação sistemática da proposta de Ensino Colaborativo desenvolvida poderia configurar um elemento potente para a melhoria do trabalho, implicando o aprimoramento dos estímulos ofertados aos estudantes. A afirmação, na fala da professora do ensino comum, da necessidade de avaliar o processo periodicamente caracteriza um aspecto fundamental na construção de uma parceria: o envolvimento e interesse da professora no desenvolvimento da proposta, com o objetivo principal de garantir o acesso à educação de qualidade a todos os estudantes.

Como estratégia avaliativa da proposta desenvolvida, especialmente no que tange ao processo de alfabetização, realizamos, no mês final do trimestre letivo, novas testagens sobre a leitura e a escrita com os estudantes. A testagem foi realizada com dezoito⁶ estudantes e pautou-se em uma atividade prática sobre

6 A discrepância entre o número de testagens realizadas no início e ao final do período justifica-se pela evasão de uma estudante da turma.

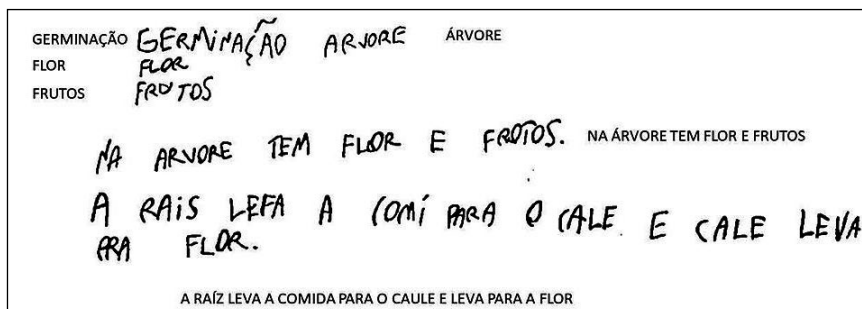
germinação, realizada anteriormente. A análise dos escritos trouxe indícios de evoluções nas questões gramaticais pelos estudantes que, na testagem inicial, já apresentaram uma hipótese alfabética. Destaca-se a grafia de sílabas complexas, as quais deixaram de ser um desafio para a grande maioria. Casos de segmentação presentes na primeira testagem também não foram identificados na escrita dos estudantes que operam em nível alfabético. A seguir, ilustramos alguns escritos elaborados pelos estudantes na testagem final:

Figura 4 — Estudante E/ testagem final.



Fonte: testagem realizada com o estudante.

Figura 5 — Estudante C/ testagem final.

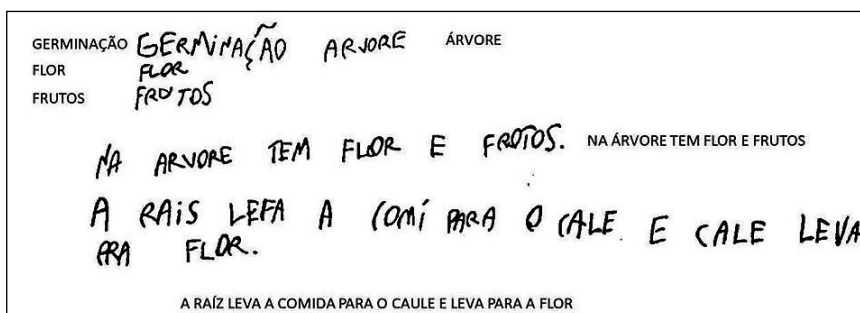


Fonte: testagem realizada com o estudante.

Podem ser destacadas, além das evoluções relacionadas aos aspectos gramaticais, a ampliação da concepção de autoria dos estudantes, sentindo-se

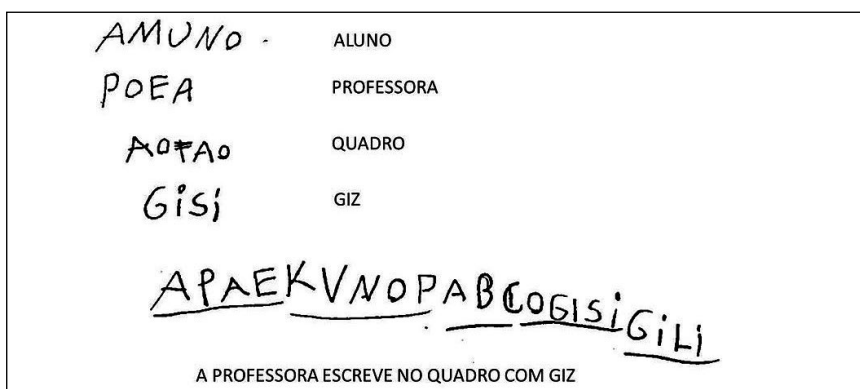
autorizados e motivados a criarem seus próprios escritos, conforme ilustra a figura 4. No que tange ao processo de construção da escrita pelos estudantes — que, no início da proposta de colaboração, apresentavam escritos que ainda não atendiam ao nível alfabético —, destacam-se as evoluções apresentadas pelo aluno P.⁷ Na testagem inicial, o estudante realizou escritos em nível silábico-alfabético, hipótese superada pelo surgimento de escritas alfabéticas na testagem final. As figuras, a seguir, ilustram essa evolução:

Figura 6 — Testagem inicial — Estudante P.



Fonte: testagem realizada com o estudante.

Figura 7 — Testagem final — Estudante P.



Fonte: testagem realizada com o estudante.

7 Estudante integrante da turma em que foi desenvolvida a proposta.

Nessa direção, ao analisarmos o processo de construção da leitura e da escrita ao longo do desenvolvimento da proposta de Ensino Colaborativo, temos um indicativo de evoluções nas concepções dos estudantes. Tais evoluções podem ser atribuídas ao entrelaçamento de vários aspectos, dentre os quais podem ser destacadas as atividades grupais potencializadas ao longo do período de trabalho docente compartilhado, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes em seus processos de escrita, a qualificação dos processos interativos e a própria maturação orgânica de cada um dos estudantes. Destaca-se que esse processo pode ser aprimorado com a sequencialidade da manutenção das atividades grupais e de atividade docente compartilhada, tendo em vista que o estudo foi desenvolvido em um período de tempo determinado.

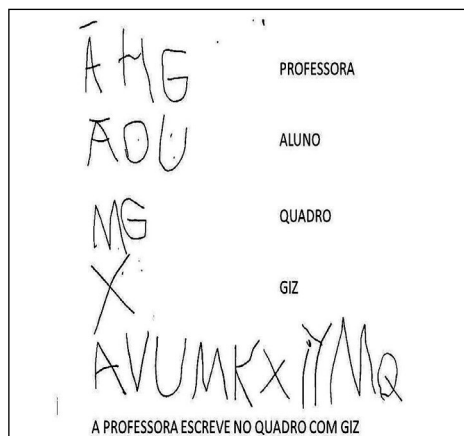
O Ensino Colaborativo e a aprendizagem de um estudante em situação de inclusão: possíveis contribuições

Dada a imersão na turma a partir da ação pedagógica junto ao J. V., propomos uma análise mais pontual das implicações dessa proposta para a sua aprendizagem. Realizar esse movimento analítico implica, inicialmente, a contextualização das características do processo de aprendizagem do estudante, compreendidas no início da proposta.

A testagem inicial indicou que o estudante operava em uma hipótese silábica. Ao ser solicitada a escrita de palavras com mais de uma sílaba, J. V. não hesitava em atribuir a cada som falado um caractere, contando e indicando com os dedos o número de partes sonoras de cada palavra, contudo sem atribuição de valor sonoro convencional. Um conflito foi estabelecido no momento da escrita de uma palavra monossílabo, exigindo que o estudante reformulasse sua hipótese de quantidade mínima de caracteres.

Inicialmente, parecia-lhe inaceitável grafar uma palavra com apenas um caractere; eram necessários três. Foram várias as tentativas para justificar a existência de mais de um caractere na escrita da palavra monossílabo, entretanto predominou a hipótese silábica, e o critério de quantidade mínima de caracteres, característico da hipótese pré-silábica, foi abandonado. A figura 8 ilustra a escrita elaborada pelo estudante na testagem inicial para os escritos “ALUNO”, “PROFESSORA”, “QUADRO”, “GIZ”, “A PROFESSORA ESCREVE NO QUADRO COM GIZ”.

Figura 8 —Testagem inicial — Estudante J.V.



Fonte: testagens realizadas com os estudantes.

No início da proposta, o estudante resistia em acompanhar as atividades propostas, preferindo brincar com seu material ou transitar pela sala. Relatos da professora do ensino comum apontam para uma melhoria nesse aspecto, atribuída ao desenvolvimento da proposta de Ensino Colaborativo na turma:

[...] e hoje eu vejo que ele amadureceu nesse sentido. Ele tem consciência dele, de que essa é a turma dele. Ele se envolve em todas as atividades. Ele não faz registro, mas acompanha tudo; ele participa, ele dá opinião [...] ele participa nos grupos (Professora do ensino comum).

Nessa perspectiva, o envolvimento do estudante nas atividades abriu a possibilidade de confrontar suas hipóteses com demais concepções sobre a leitura e a escrita apresentadas pelos colegas, elemento que, aliado à presença de duas professoras em sala de aula, proporcionou ao estudante movimentos de desequilíbrios e reconstruções em seu processo de construção da lectoescrita. Registros encontrados nos diários de campo apontam para esse aspecto: “[...] percebia-se a situação conflituosa cada vez que um colega afirmava a necessidade de mais de uma letra para compor uma sílaba, o que contrariava a hipótese silábica em que o estudante opera” (Relato analítico).

Com a frequência do desenvolvimento de atividades grupais, o estudante passou a demonstrar algumas situações conflituosas em seus escritos espontâ-

neos. O confronto com as hipóteses dos colegas o levava à tentativa de realizar escritos que contemplassem mais de um caractere por sílaba, contrapondo sua hipótese silábica. Um exemplo desse processo refere-se à escrita da palavra *jacaré* a partir de uma atividade sobre as diferentes classes de animais:

J. V: Prof.^a, me ajuda a escrever jacaré?

Eu: Eu prefiro que tu me mostres como essa palavra pode ser escrita.

J. V.: JÁ-CA-RÊ (realiza a separação oral da palavra em unidades sonoras).

Tem três partes!

Eu: E como elas podem ser escritas?

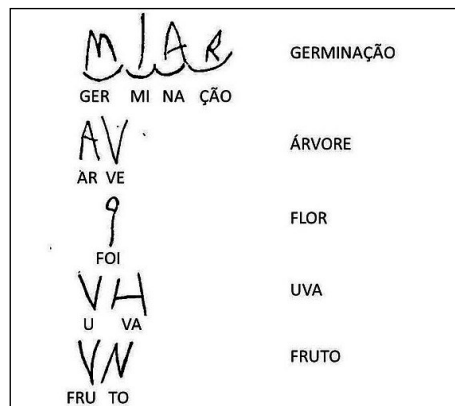
J. V.: JA- CA- RÊ. “JA” “JA” Quais letras preciso para escrever JA?

Quando buscava alternativas para solucionar seu conflito, o estudante foi solicitado por um colega para a realização de uma atividade em dupla e acabou não concluindo a escrita, porém foi possível identificar o surgimento de um conflito, que pode ser um elemento propulsor da construção de uma nova hipótese sobre a escrita, caracterizando o abandono da hipótese silábica.

Tal confronto é caracterizado pela análise de que um caractere pode não ser suficiente para representar uma unidade sonora da palavra, tornado explícito pelo estudante ao questionar “Quais letras preciso para escrever JA?”. O estudante passou a refletir sobre o valor sonoro de seus escritos, e essa nova concepção sobre a escrita foi manifestada na sua testagem final ao grafar, espontaneamente, as palavras “GERMINAÇÃO”, “ÁRVORE”,⁸ “FLOR”, “UVA” e “FRUTO”, conforme ilustra a figura 9:

8 Para escrever a palavra “árvore”, o estudante utilizou o critério de um caractere para cada unidade sonora a partir de sua oralização “AR- VE”.

Figura 9 — Testagem final — Estudante J. V.



Fonte: Testagens realizadas com os estudantes.

Durante a realização da testagem, foi observável o surgimento de um novo elemento na escrita do estudante: a atribuição de valores sonoros convencionais. Já não bastava atribuir a cada sílaba uma letra; era necessária uma correspondência sonora entre o som falado e a letra escrita. Essa característica apareceu principalmente nas sílabas iniciais, nas quais J. V. detinha-se por mais tempo, buscando compreender qual a letra mais apropriada para satisfazer sua hipótese.

Assim, percebe-se a repercussão da articulação do trabalho docente para a evolução das concepções sobre a leitura e a escrita do estudante a partir da intensificação do trabalho grupal nas atividades em sala de aula aliada à presença de duas professoras para condução da proposta.

Considerações finais

Compreendemos a validade da proposta de Ensino Colaborativo desenvolvida pela configuração das atividades desenvolvidas em parceria, caracterizadas pela colaboração no planejamento, elaboração e avaliação das atividades, qualificando os processos inclusivos e a aprendizagem da turma acompanhada.

Nessa direção, visualizamos, na proposta desenvolvida, o estabelecimento de modos de parceria favoráveis à construção de um modelo efetivo de Ensino Colaborativo, enfatizando a rápida evolução entre as fases componentes do pro-

cesso construtivo da colaboração. Ao longo do desenvolvimento dessa prática, algumas atividades docentes desenvolvidas constituíram uma proposta característica da terceira fase do Ensino Colaborativo, cabendo ressaltar que um intervalo maior de tempo para o desenvolvimento da proposta potencializaria os arranjos e favoreceria ainda mais a aprendizagem dos estudantes.

No contexto educacional, a sequencialidade do trabalho colaborativo pode ser considerada como uma prática a ser idealizada, contudo envolve questões de gestão, espaço e tempo que ainda precisam ser previstos no contexto escolar para que a proposta possa ser implementada.

Além disso, sabe-se que, em termos de formação docente, muito há que se melhorar, especialmente no que tange à educação inclusiva. Estudos desenvolvidos por Zerbato *et al.* (2013) apontam que a grande maioria dos professores do ensino comum relatam um despreparo para o trabalho, e, despreparados para o trabalho com alunos público da Educação Especial, não se sentem responsáveis por esses estudantes e ainda afirmam estarem distanciados do processo de tomada de decisão acerca desses sujeitos. Nessa perspectiva, a implementação do Ensino Colaborativo ainda ocorre a passos lentos, tendo em vista a necessidade da formação dos professores, tanto do ensino comum quanto da Educação Especial, para atuarem colaborativamente.

Compreende-se, pois, que se trata de uma proposta potente no que tange aos processos inclusivos e educacionais. Entretanto, denota um processo de reconfiguração do trabalho docente, tendo em vista a característica recente da proposta, já prevista em âmbito legislativo municipal por meio da aprovação no Plano Municipal de Educação, mas ainda não articulada no contexto escolar. Nessa perspectiva, o Ensino Colaborativo pode configurar uma estratégia de garantia aos estudantes considerados público-alvo, o acesso aos recursos de que necessitam, dentro da sala de aula comum, na interação com os colegas. Isso pode configurar um fator propulsor para a melhoria da educação como um todo, potencializando os processos de aprendizagem de todos os estudantes na medida em que oferece subsídios para o enriquecimento das práticas pedagógicas e da acessibilidade curricular e favorece as trocas psicossociais, fundamentais à construção de todos os conhecimentos.

Referências

BOLZAN, D. P. V. (org.). **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04, 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: jun. 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et Educare, Cascavel, v. 2 n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659/1346>. Acesso em: abr. 2014.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LAGO, Danúcia Cardoso. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jan. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZERBATO, Ana Paula; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; PAULINO, Vanessa Cristina. Discutindo o papel do professor de Educação Especial na proposta do Co-ensino em um município do interior de São Paulo. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2013.

12. Produto educacional: formação continuada de professores e a inclusão de alunos público da Educação Especial no Ensino Médio

Maria da Penha Alves Ribeiro Corona¹

Alexandro Braga Vieira²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.12

Introdução

Neste estudo, buscamos apresentar um produto educacional, desdobramento da dissertação *Processos de inclusão escolar de alunos no Ensino Médio e a formação continuada de professores*, defendida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O produto educacional se constituiu por meio da matriz curricular de um curso de formação, sistematizada a partir de análises de um questionário

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Especial. Graduada em Pedagogia. Pedagoga em atuação no Centro de Educação Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação de Colatina/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4357188036134760>. E-mail: penha_corona@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8560-3094>.

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>.

respondido por professores que atuam no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo — *campus* Itapina —, na premissa de compreender conhecimentos docentes que facilitam os processos de escolarização de estudantes com deficiência na etapa de ensino mencionada.

O referido instituto se encontra localizado no distrito de Itapina, na cidade de Colatina/ES, responsabilizando-se pelo: a) Ensino Médio Integrado aos cursos de Técnico em Agropecuária e Zootecnia; b) subsequente, isto é, para estudantes com Ensino Médio que realizam a parte técnica na instituição; c) concomitante; nesse caso, quando o estudante realiza o Ensino Médio em outra unidade de ensino e a parte profissional no Instituto. Além disso, dispõem dos cursos de graduação em Pedagogia (licenciatura), Agronomia e Ciências Agrárias (bacharelados).

Focalizamos este estudo nos processos de formação continuada dos professores, considerando a inclusão dos alunos apoiados pela Educação Especial nos cursos de Ensino Médio. O interesse pela temática se dá pelo fato de a instituição de ensino contar com a matrícula de estudantes com deficiências e com transtornos globais do desenvolvimento nessa etapa da Educação Básica, o que conflita com os processos de formação de muitos professores que encontram dificuldades de compor práticas de ensino para promover a inclusão desse alunado.

O ingresso desses estudantes tem convocado o Instituto a se reorganizar em diversas dimensões (arquitetônica, curricular, atitudinal, dentre outras), tendo em vista a necessidade de prover os direitos de aprendizagem, oferecendo condições para que os estudantes se desenvolvam. Dentre os desafios que atravessam a inclusão dos alunos apoiados pela Educação Especial, temos a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores, tendo em vista muitos possuírem licenciatura sem aprofundamentos ou debates no campo da Educação Especial, enquanto outros são formados em cursos de bacharelados e áreas técnicas, como Agropecuária, Zootecnia, Agronomia, dentre outras, também carentes de tal abordagem.

A carência de uma abordagem *teórico-prática* da dimensão da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva na formação inicial e continuada tem levado esses educadores a encontrarem dificuldades para compor práticas pedagógicas que envolvam os estudantes e potencializem os processos de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento inicial do produto educacional se concentrava na realização de um processo de formação continuada com os pro-

fessores, no entanto, em virtude da pandemia da Covid-19, as unidades de ensino capixabas tiveram que se reorganizar para a realização do calendário letivo.

Os Institutos Federais de Educação assumiram o ensino remoto no primeiro semestre de 2020, convivendo com sobrecarga de trabalho. Em diálogo com o grupo, a realização de processos de formação avolumaria esse cenário, fazendo-nos redirecionar o produto educacional para a constituição de uma matriz curricular voltada a uma proposta de formação, constituída a partir das demandas apontadas pelos professores, por intermédio de questionários com questões abertas. Assim, para a condução deste texto, organizamos as discussões em seções. Primeiro, essa introdução, seguidamente de reflexões teóricas sobre formação de professores, da metodologia que conduziu o estudo, da análise dos dados que trazem as demandas de formação dos professores, da apresentação do produto educacional, das considerações finais e das referências.

Referencial teórico

O trabalho docente, uma profissão constituída por meio de interações humanas, demanda contínuos investimentos na formação dos professores, porque sabemos que a contemporaneidade vem desencadeando a necessidade de um novo papel desse profissional frente às mudanças advindas nas últimas décadas. É justamente por reconhecer essa realidade que as teorizações de Freire (1996) entendem que a pesquisa e a mediação dos conhecimentos se colocam como intrínsecas. Diante disso, é papel das universidades, dos sistemas de ensino e das escolas investir na formação de profissionais capazes de pensar que, à prática docente, são necessários conhecimentos que ajudem o estudante a conhecer a palavra e o mundo, ou seja, a relacionar os conhecimentos aos modos de superação dos processos de opressão existentes na sociedade.

Frente aos desafios existentes nas escolas contemporâneas, é preciso que o professor se dedique a conhecer o contexto em que seu aluno está inserido, além de pesquisar sobre a melhor maneira para ensinar/aprender e os recursos a serem utilizados, fazendo uma sondagem diagnóstica para descobrir o que estudante sabe e não sabe e suas necessidades específicas de aprendizagem, com vistas a fortalecer o seu direito de aprender. Portanto, pesquisar o ensino e as metodologias em função dos direitos à aprendizagem é um desafio da educação contemporânea a fazer parte dos processos de formação de professores. Por isso, diz Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino: Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continua buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

Vale pontuar que falar de processos de ensino-aprendizagem vai além do imaginário de alguns professores: adotar um “bom” livro didático, basta. Como diz Freire (1996), o ato educativo é um processo dialógico constituído pela relação teoria e prática nas interações entre educando-educador e nos processos de ação-reflexão-ação, ou seja, no desenvolvimento da *práxis* pedagógica. Esses movimentos requerem cuidados do professor — mediador da aprendizagem —, exigindo o exercício ético de cumprir o seu papel na sociedade. Para esse exercício, Freire (1996) salienta a importância da formação política do professor e da reflexão crítica sobre a prática, porque:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 1996, p. 16).

Conforme aponta Freire (1996), é importante ao professor se afastar dos pressupostos da educação bancária, que compara o aluno a uma conta aberta

em uma agência financeira que apenas recebe depósitos de conhecimentos pelo educador. Diante disso, é importante que os processos de formação de professores disseminem a compreensão de que, ao mesmo tempo que o professor ensina, ele também aprende. Com essa linha de pensamento, as atividades se afastam de repetições e requerem seriedade no planejamento para se articularem os conhecimentos curriculares aos saberes que os estudantes trazem de sua cotidianidade, fazendo com que os atos de ensinar e aprender ganhem sentido.

Dessa forma, nos processos de formação docente, há de se refletir que a educação bancária se concretiza como instrumento legitimador da ordem opressora empreendida pelas classes hegemônicas, impossibilitando o desenvolvimento do pensamento livre e autônomo dos sujeitos envolvidos no ato educativo. Além disso, dificulta a construção da consciência crítica, possibilidade fundamental para o ser humano se assumir como sujeito histórico e social e capaz de enfrentar atitudes opressoras. Na perspectiva da educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (Freire, 1987, p. 33).

Agregado a esse conceito, trazemos a inclusão dos estudantes apoiados pela Educação Especial, pois a prática bancária contribui para que aconteçam atitudes de exclusão da/na escola por se tratar de uma educação conteudista que vai contra os princípios de uma educação libertadora. Na educação bancária, a relação que se estabelece entre professor e aluno é uma relação vertical, em que o professor — detentor de conhecimentos e de informações — impõe-se ao educando, carente do saber docente (Freire, 1987).

Na Educação Especial, a educação bancária não permite ao professor conjugar a apropriação dos conhecimentos trabalhados nos currículos escolares com

as demandas específicas de aprendizagem dos alunos, até porque essas especificidades são consideradas inferiores frente aos conhecimentos legitimados pelo pensamento opressor presente em muitos currículos e ações didáticas.

Por isso, nos momentos de formação docente, cabem reflexões sobre a importância de se promover o respeito aos saberes dos educandos e às suas necessidades comuns e específicas de aprendizagem. No caso dos estudantes apoiados pela Educação Especial, há de se valorizar o contexto vivido pelos educandos e utilizar as experiências que eles trazem para a escola; por isso, a relevância de conectar os conteúdos à vida social dos alunos. Diante disso, é importante o professor conhecer a realidade dos estudantes para que os conhecimentos consigam dialogar com as necessidades e os desejos desses sujeitos; daí, a importância da inventividade pedagógica.

Apoiados na importância de o professor nutrir respeito aos saberes dos educandos, trazemos, para essa discussão, as práticas de ensino comprometidas com as aprendizagens de todos os alunos, aqui em destaque os que compõem o alunado apoiado pela Educação Especial. Esses alunos, como os demais, têm direito de aprender por meio de conhecimentos que emancipam. Não podemos resumir esses estudantes a deficiências ou limitações e apresentar conhecimentos que em nada contribuam com os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem.

É nesse sentido que Freire (1987, 1996) nos motiva a sistematizar com professores do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo — *campus* Itapina — uma proposta de formação continuada sustentada no direito à Educação para que estudantes apoiados pela Educação Especial tenham suas demandas comuns e específicas de aprendizagem atendidas. Diante disso, o autor nos provoca a pensar a formação docente como um processo contínuo, tendo em vista o reconhecimento do inacabamento humano. Assim, a formação do professor não se esgota na formação inicial, momento em que ele adquire conhecimentos e a titulação para assumir a profissão, sendo preciso assumir que o ato de ensinar fará da formação docente um processo permanente.

Essa compreensão abrirá possibilidades para o educador assumir uma postura de pesquisa e ter um olhar atento à evolução do conhecimento, ao que aluno traz da realidade social, às demandas específicas de aprendizagem desse sujeito e à busca por estratégias de ensino inovadoras. Por isso, há de se investir em momentos de formação continuada, tendo como base a relação

teoria e prática e as necessidades apontadas pelos professores e estudantes, visando ao fortalecimento da docência no contexto da inclusão escolar.

Os processos de formação, por serem contínuos, podem colaborar para a prática reflexiva e propositiva sobre o cotidiano da escola, contribuindo para tornar o educador um pesquisador engajado. Os desafios que os professores enfrentam são reais, portanto precisam de vivências constantes de momentos de formação para que possam ministrar suas aulas ante o compromisso ético de contribuir para todo aluno aprender. Esse debate é importante para a Educação Especial, porque não existe uma receita pronta ou manual a ser seguido para se mediar os conhecimentos com os alunos e obter compreensão sobre a necessidade de políticas públicas (dentre elas, as voltadas à formação docente) para os professores encontrarem melhores condições de se engajarem em práticas pedagógicas que atendam todos os estudantes.

Quando a prática pedagógica busca pela emancipação, ela se compromete com a aprendizagem de todos. Sabemos que há, entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, necessidades de aprendizagem singulares que necessitam de organização, métodos e procedimentos pedagógicos apropriados para auxiliar os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Freire (1987, 1996) defende conhecimentos teóricos aliados à capacidade de pesquisa sobre a sua própria prática, levando professor ao encontro com a aceitação do novo, da escuta/diálogo com seus alunos e da impossibilidade da neutralidade no ato de aprender-ensinar, pois todo ato educativo é ideológico e político.

Dessa maneira, tomando como proposição o engajamento político e o compromisso ético, Freire (1996) nos diz que “[...] a prática educativa em favor da autonomia do ser educando” (Freire, 1996, p. 39) perpassa por processos de formação docente coerentes com a ética de constituir sujeitos que se relacionam com os conhecimentos, entendendo que essa relação se dá nas interações sociais e nas redes dialógicas estabelecidas com os outros.

Para o autor, o exercício da docência se configura como oportunidade de formação de professores em contexto, isso quando o docente agrega reflexões críticas sobre a prática na busca por novos possíveis de assumir a Educação como ato político. A Educação, nessa perspectiva, faz do conhecimento um instrumento que possibilita ao estudante e ao professor conhecerem a si e aos outros, refletindo sobre as relações da vida na sociedade.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio curso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 39).

Freire (1996) atrela a formação docente à perspectiva libertadora e emancipatória da educação, assumindo essa relação como um processo indissociável do fenômeno educativo. Por isso, problematiza propostas de educação conteudistas, fragmentadas e descontextualizadas da realidade vivida por alunos e professores na sociedade/escola. Diante desse contexto, aposta enfaticamente na educação para emancipação como uma proposta de educação politicamente voltada a enfrentar todas as formas de opressão.

Para os estudantes se assumirem como sujeitos de sua própria história, torna-se necessário trazer para a formação de professores os pressupostos da educação libertadora por oportunizar condições, tanto para educandos quanto para educadores, de se assumirem como sujeitos edificadores dessa nova sociedade. Em Educação Especial, é necessária uma política de educação que liberte os alunos de estigmas, dogmas e crenças que impedem que eles se apropriem dos conhecimentos escolares. Isso porque muitos diagnósticos e o uso deles caminham no sentido de privar o aluno de se tornar sujeito, reduzindo-o a limitações e deficiências. Frente ao exposto, tal debate precisa fazer parte das políticas de formação de professores.

Considerando as provocações trazidas por Freire (1987, 1996), percebemos o quanto Nóvoa (1992) corrobora o pensamento do autor por defender investimentos na formação docente, sinalizando que tais processos devem se embasar em perspectivas crítico-reflexivas que proporcionem aos professores pensamentos autônomos, ou seja, capacidade de reflexão sobre os conhecimentos a serem mediados, as didáticas necessárias e os fundamentos políticos da profissão-professor, afastando-se de princípios que colocam os educadores como transmissores de conhecimentos que sustentam sociedades capitalistas.

Segundo o autor, a formação não se dá pela quantidade de cursos de que o professor participa, certificados que possui ou técnicas aprendidas no decorrer das formações. A formação se dá quando o educador reflete sobre a

própria prática e constrói uma identidade pessoal e profissional alimentada pelo estudo e pela análise dos vários conhecimentos necessários à profissão-professor (Nóvoa, 1992).

Por isso, o autor argumenta sobre a impossibilidade de pensar em mudanças na educação sem discutir a formação docente. Sendo assim, é preciso uma nova concepção de formação que valoriza “[...] a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como docente iniciante, como professor titular e, até, como professor reformado” (Nóvoa, 1999, p. 18). Nesse sentido, tornam-se imprescindíveis políticas de formação, mas também melhores condições de trabalho e de valorização docente.

Nas palavras do autor, trata-se de um movimento ético, político e pedagógico que ajuda o docente a compreender quem ele é, mas também o que pode ser (Nóvoa, 1999), pois, como diz Freire (1996), somos inacabados. Por isso, a teoria freiriana diz que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas uma conquista constituída por meio de redes dialógicas com os mestres, os livros, as aulas, as teorias, a reflexão sobre a prática docente, dentre muitos outros movimentos. É um investimento do poder público, mas também um trabalho pessoal que cada profissional faz em si (Nóvoa, 1999).

Em Educação Especial, investir na formação dos professores é reconhecê-los como mediadores e pesquisadores de saberes e ações didáticas que, habitualmente, não são tratados nas escolas, mas que precisam ganhar espaço nos currículos escolares por serem necessários aos processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata-se de reconhecer que investir na formação do professor significa investir na formação do aluno, sujeito de direitos e de conhecimentos, mas com demandas específicas de aprendizagem.

Ressaltamos que os processos de inclusão e a possibilidade de assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica, articulada com a Educação Básica — Ensino Médio, trazem, em seu caminho, muitos desafios que são provenientes das contradições do sistema social do qual somos e fazemos parte. Nessa perspectiva, precisamos pensar nos espaços-tempos, que é instituição educacional, para pensarmos coletivamente em possibilidades de espaços de formação docente voltadas para os processos inclusivos.

Metodologia

A pesquisa que sustenta a elaboração do produto educacional é baseada em pressupostos qualitativos e no estudo de caso. Para Chizzotti (2011), a pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (Chizzotti, 2011, p. 28).

É um meio de investigar e analisar o objeto de estudo em suas particularidades, pois se debruça sobre a realidade e não sobre a quantidade de informações, como destacam Lüdke e André (2013). Desse modo, a pesquisa qualitativa proporciona possibilidades de análise dos fenômenos existentes com o devido rigor metodológico. Além disso, oportuniza aos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa expor opiniões e pontos de vista, permitindo, a eles, justificarem cada opção feita.

Como método, baseia-se no estudo de caso. Dessa maneira, são várias as contribuições trazidas pelo estudo de caso para a produção de conhecimento de uma dada realidade: possibilita estudar um caso de maneira aprofundada; valoriza o contexto em que ocorrem os fenômenos; estimula o desenvolvimento de novas pesquisas; permite abarcar o caso na perspectiva dos envolvidos; favorece o entendimento do processo de mudança; enfatiza a totalidade, preservando a unidade do caso e sem romper com a realidade do ambiente onde se configura o estudo (Gil, 2009).

Nesse sentido, podemos inferir que o estudo de caso nos ajuda a ampliar as experiências e aprofundar novos caminhos de estudos futuros; possibilita a imersão de novas relações e de compromisso por parte do pesquisador; acrescenta novas descobertas; desperta maior sensibilidade do pesquisador para constituição e análise dos dados, pois, quanto maior for a experiência, mais estimulada será sua sensibilidade e mais elaborado será o estudo (Gil, 2009). A partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa e do estudo de caso, os dados do estudo foram constituídos.

Trabalhamos com três frentes de trabalho que se articulam: a) pedido de autorização à escola e aos sujeitos envolvidos para a realização da pesquisa no Instituto Federal de Educação *campus* Itapina; b) consulta documental para compreensão da história da escola e das políticas de Educação Especial

existentes; c) aplicação de um questionário sobre demandas formativas dos professores sobre a Educação Especial.

O questionário trazia questões abertas. Em atendimento aos protocolos da Organização Mundial de Saúde (OMS), que orientavam sobre a importância do isolamento social para enfrentamento da pandemia da Covid-19, o instrumento foi encaminhado por *e-mail* aos profissionais do Ifes-Itapina. Tivemos o cuidado de redigir um *e-mail* explicando a pesquisa e a importância das respostas para a constituição dos dados. Foram encaminhados 60 questionários e devolvidos 12 respondidos. Esses instrumentos foram encaminhados no transcorrer do mês de setembro de 2020 e devolvidos até o mês dezembro do mesmo ano.

O questionário se estruturou em duas partes: a) dados sobre os respondentes; b) temas relevantes à formação continuada no contexto da Educação Especial. Tivemos, como participantes, profissionais da escola que demonstraram interesse em responder ao questionário. Foram convidados a compor a ação: a direção de ensino, os coordenadores de ensino, os coordenadores de curso, os pedagogos, os professores do Ensino Médio Integrado, a equipe e comissão do NAPNE. Devolveram os questionários os profissionais informados na tabela 1:

Tabela 1 — Número de profissionais da unidade de ensino que responderam aos questionários

Nº	CATEGORIA	QUANTIDADE
1	Direção da unidade de ensino	0
2	Coordenadores de ensino	0
3	Coordenadores de curso	1
4	Pedagogos	1
5	Professores Ensino Médio Integrado	9
6	Equipe do NAPNE (monitores e estagiários)	1
7	Comissão do NAPNE (servidores)	0

Fonte: Dados da escola organizados pela pesquisadora.

Os instrumentos de registros dos dados foram: a) o diário de campo para anotações de dados e análises; b) o questionário. Os dados do estudo foram produzidos no período de abril a dezembro de 2020, compreendendo as três

fases do estudo: o pedido de autorização, a consulta documental e a aplicação dos questionários. Para a análise, realizamos uma leitura minuciosa das respostas dos questionários para sistematizar a proposta de formação que sustenta o produto educacional da pesquisa de mestrado.

Análise e discussão dos dados

Analisar as demandas de formação dos professores do Ensino Médio Integrado da Educação Profissional para a inclusão dos alunos apoiados pela Educação Especial no Ifes *campus* Itapina favoreceu a proposição de uma matriz curricular direcionada a uma proposta de formação continuada, visando à inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os principais temas trazidos pelos participantes se encontram expressos no quadro abaixo:

Quadro 1 — Temáticas levantadas nos questionários

Principais temáticas apontadas pelos professores nos questionários
Educação Especial: trajetória, história, políticas e legislação.
Tipos de deficiências, principalmente as que atravessam os estudantes matriculados no Ifes Campus Itapina.
O papel do professor na educação inclusiva
Acessibilidade curricular, ensino colaborativo e metodologias de ensino diferenciadas
Procedimentos de avaliação e terminalidade específica
Estimulação neurosensorial
Relação família e escola
Relatos de experiências

Fonte: Organização dos pesquisadores.

Podemos perceber essas demandas em alguns registros:

Discutir mais a fundo cada tipo de necessidade que será atendida pelo *campus* numa perspectiva ampla (necessidades físicas, emocionais e mentais) (Participante 1).

Temas como: avaliação, recuperação paralela, adaptações curriculares, adaptações pedagógicas, relação família e escola (Participante 2).

Acredito que a própria Educação Especial deve ser revista e colocada em discussão. Várias síndromes e temas não contemplam a educação inclusiva. É preciso ir além do público-alvo da Educação especial se queremos proporcionar uma sociedade mais justa e humanizada (Participante 7).

Bom, como eu não tenho conhecimento teórico-pedagógico para trabalhar com esses alunos com necessidades especiais, pois, como disse anteriormente, fiz graduação em Engenharia, fica muito difícil para mim considerar o que são temas importantes a esse respeito, pois só vou ter contato com as diferentes situações na hora que tiver um aluno nessas condições em uma de minhas salas (Participante 5).

As explicações apresentadas nos permitem compreender o quanto o conceito de equidade precisa se fazer presente na sala de aula, considerando que ela é “a base” para valorizar espaços escolares heterogêneos, ou seja, plurais. Nesse contexto, trazemos as narrativas apresentadas pelos participantes com objetivo de analisar as demandas formativas apontadas pelos respondentes ao questionário.

A narrativa do respondente 1 nos diz o quanto é importante, para o professor, conhecer os tipos de deficiências que fazem parte do contexto educacional. Nessa perspectiva, defendemos processos formativos que nos possibilitem esse conhecimento, mas também a não rotulação dos alunos em suas condições e a busca por práticas pedagógicas que se comprometam a envolver o alunado nos currículos escolares, resguardando o atendimento às especificidades de aprendizagem desses sujeitos.

Acredita-se que a educação na perspectiva inclusiva, ao proclamar o reconhecimento às diferenças, implica oferecer condições favoráveis ao processo educacional do estudante, fundamentado em princípios pedagógicos que assegurem o respeito às diferenças. Como diz Amaral (1998), o respeito à diferença caminha no sentido de colocar em análise a busca pela harmonia e pela perfeição que povoa o imaginário coletivo. Com isso, esse ideário valoriza um corpo jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo.

A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidade é perseguida, consciente

ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade (Amaral, 1998, p. 14).

Por isso, documentos nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), foram instituídos. Esse documento, por exemplo, objetiva fortalecer a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino a promoverem o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum.

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno 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 de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para os atendimentos educacionais especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Nesse contexto, trazemos as contribuições do Respondente 2. Aponta os temas relevantes para o acesso, permanência e aprendizado dos estudantes apoiados pela Educação Especial. Para uma prática pedagógica que visa ao progresso de todos os sujeitos que adentram os espaços escolares, realmente, precisamos dialogar com todos esses quesitos: avaliação, recuperação paralela, acessibilidade curricular e pedagógica, relação família e escola.

De acordo com Vieira (2015), a educação se consolida no tripé acesso, permanência e apropriação do conhecimento. O autor evidencia que o acesso não se resume ao direito de o aluno efetivar sua matrícula, uma vez que restringiria uma ação complexa que é o direito de se constituir aluno. O ingresso prevê instituir oportunidades de a pessoa se constituir um aluno e um cidadão de direito. A permanência faz emergir a necessidade de prover educação para todos com qualidade, com vistas à superação das desigualdades sociais. Para tanto,

redes de apoio precisam ser implementadas para que alunos e professores possam aprender-ensinar por meio do diálogo e da troca de experiências.

Freire (1987) nos ajuda a defender que a apropriação do conhecimento requer procedimentos metodológicos diferenciados para que os estudantes estejam incluídos nas escolas, convivam com processos democráticos de aprendizagem e tenham seus direitos à educação pública resguardados. Assim, há de se considerar o processo de inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial em uma escola de Educação Profissional e Tecnológica articulada com Ensino Médio, que carrega em sua estrutura a disparidade do sistema social do qual somos e fazemos parte. Sua dimensão traz movimentos e contradições presentes nas relações históricas, sociais e culturais.

Outra narrativa que trouxemos foi produzida pelo Participante 7. Em seu registro, aponta a importância de se trazerem os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar para a formação de professores, assim como reflexões sobre processos mais amplos de inclusão escolar para além dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Estudar a legislação educacional é uma necessidade. É preciso compreender as aproximações e as singularidades entre a Educação Especial e a inclusão escolar. Muitas vezes, a primeira suprime a segunda como se fossem faces da mesma moeda.

Como diz a LDB n. 9394/96, entende-se por Educação Especial uma modalidade de ensino a apoiar os processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já os processos de inclusão escolar são mais amplos, pois se direcionam a pensar em todos os grupos sociais historicamente excluídos dos cotidianos escolares, convocando os sistemas de ensino a comporem as políticas necessárias para que cada um desses grupos tenha seus direitos à Educação contemplados.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores

se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (Jesus *et al.*, 2012, p. 163).

Como já dito, a instituição escolar tem sido demandada a pensar possibilidades/caminhos que fomentem a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como dos demais grupos sociais que passaram a fazer parte dos processos educativos em virtude dos avanços trazidos pelas políticas de inclusão escolar. Por isso, a formação de professores se coloca como ponto crucial nesse processo. Como diz Freire (2001):

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir (Freire, 2001, p. 80).

Para que os processos de inclusão venham a se personificar nas escolas e atendam às demandas dos estudantes apoiados pela Educação Especial, faz-se necessário pensar na formação do professor, assumindo-o como intelectual crítico. É direito desse sujeito a formação que se constitui por meio da ação-reflexão-ação, sendo necessária a relação teoria e prática por serem as bases da *práxis* pedagógica. “A *práxis* [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1987, p. 52).

Trazemos também o Participante 5, que evidencia a ausência dos pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar em sua formação, por sua vez realizada em um curso de Engenharia. Defendemos a concepção de que os Institutos Federais de Educação se organizem para a garantia da formação pedagógica para esse grupo de docentes. Não há somente fragilidades de conhecimentos relativos à Educação Especial, mas aos fundamentos da Educação de maneira ampla, tendo em vista a própria direção dos cursos de bacharelado, que não se destinam à formação docente.

Como entendem Freire (1996) e Nóvoa (1999), a formação permanente está estreitamente imbricada aos atos de aprender e ensinar. São movimentos

ontológicos ao ser humano. São interdependentes. Movimentos de um único ato. No mesmo fluxo do aprender, também se ensina e vice-versa. A relação entre ensino e aprendizagem é intrínseca ao ser humano. Está relacionada à capacidade humana de se refazer ao refazer a história. Com isso, vai alterando o seu próprio mundo de atuação e convivência e a sociedade da qual faz parte. Nesse sentido, é importante a indignação sobre determinadas ideologias arraigadas, determinismos e fatalismo históricos que precisam ser enfrentados.

Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (Freire, 1993, p. 18).

Inclusive, pensar os investimentos na formação dos professores do Ifes-Itapina – incluindo aqueles que se formaram na docência por meio da prática e não pela formação inicial (como os engenheiros) – significa assumir o ser humano como um sujeito que busca, porque nunca acabado, sempre em construção. Isso porque é assim que funciona o mundo no qual se insere e que pode ser feito e refeito a todo o momento. Enquanto existir vida, haverá a esperança de mudança.

Essa assertiva nos ajuda a pensar na formação docente e na própria condição dos alunos, pois, como afirma Freire (1996), o ser humano e o mundo nunca chegam à perfeição total. Estão envoltos em um constante vir a ser. Estão em constante renovação. Estão na busca e construção de novos saberes e formas de ser, de fazer-se e fazer as coisas. Dessa forma, abre-se a possibilidade do “inérito viável”, pois sempre há algo novo em cada relação que se estabelece entre o ensinar e o aprender.

O produto educacional: proposta de formação continuada de professores e a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Médio

A matriz curricular da proposta de formação se organiza com uma carga horária total de 54 horas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Matriz curricular

Número de encontros	Tema do encontro	Carga Horária Total
01	Apresentação do Curso	04 horas
04	Realização dos módulos: Módulo 1: Pressupostos/princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e a legislação educacional vigente. Módulo 2: Os currículos, as práticas pedagógicas e o ensino colaborativo. Módulo 3: O atendimento educacional especializado. Módulo 4: A avaliação numa perspectiva inclusiva. Observação: Cada módulo perfaz quatro horas de encontro.	16 horas
-	Atividades não presenciais (seis horas em cada módulo).	24 horas
01	Seminário para a apresentação dos trabalhos (04 horas para organização do evento e 06 horas de participação)	10 horas
TOTAL DE HORAS		54 horas

Fonte: Organização dos pesquisadores.

Para a realização de cada módulo, propõem-se: a) encontros (presenciais ou virtuais) para discussões teóricas de cada módulo; b) realização de atividades não presenciais previstas para cada etapa da formação. Nos momentos presenciais, serão realizados debates a partir de vídeos, textos, legislação vigente e relatos de experiências. Considera-se importante escutar os docentes para que todos os envolvidos sejam motivados a refletir sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Nas atividades não presenciais, os participantes farão a leitura do material indicado, assistirão aos vídeos e realizarão as atividades.

O curso traz a seguinte proposição. Um primeiro encontro com o objetivo de apresentar a proposta aos participantes. Nesse encontro, objetiva-se: a) conhecer os participantes; b) apresentar a proposta do curso; c) apresentar os

módulos que o compõem; d) discutir os requisitos necessários para certificação. Temos uma proposta de curso/formação pensada com os profissionais da educação e não para/sobre eles. As demandas apontadas pelos docentes deram sustentação à constituição dos módulos.

Os quatro encontros presenciais seguintes objetivam o aprofundamento teórico-prático das temáticas trazidas por cada módulo. a) Módulo 1: pressupostos/princípios da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar e a legislação educacional vigente; b) Módulo 2: os currículos, as práticas pedagógicas e o ensino colaborativo; c) Módulo 3: o atendimento educacional especializado; d) Módulo 4: a avaliação numa perspectiva inclusiva.

Como atividade comum de cada módulo, o cursista selecionará o caso de um estudante apoiado pela Educação Especial ou um grupo de alunos ou até mesmo uma turma para a constituição de um estudo de caso. Esse caso perpassará a condução de cada módulo, sendo que o cursista acrescerá a temática de cada módulo estudado. Para tanto, cabe a ele compor um relatório na intrínseca relação teoria e prática.

Para encerramento da formação, há a proposição de um seminário para que os participantes apresentem o estudo de caso, por meio de um pôster. Para recebimento de certificação, o participante deverá ter frequência igual ou superior a 75% nos encontros presenciais, cumprir as atividades previstas e participar do seminário.³

Considerações finais

A instituição de ensino pesquisada tem buscado, sem desconsiderar os desafios que perpassam a ação, desenvolver trabalhos pautados no acesso, na permanência e na apropriação de conhecimentos pelos alunos apoiados pela Educação Especial no Ensino Médio da Educação Profissional. Tem constituído o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), contratado profissional para a realização do atendimento educacional especializado, assim como desencadeado políticas de formação continuada com os educadores.

3 O acesso detalhado da proposta de formação se encontra disponível da página do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo: <https://educacao.ufes.br/pt-br/produtos-da-turma-iii-20191>.

As políticas de formação vêm sendo acionadas como necessárias frente à formação inicial e continuada dos professores. Muitos possuem cursos de graduação, assim como mestrado e doutorado, mas sem reflexões teórico-práticas no tocante à Educação Especial. Assim, tendo em vista os cursos de mestrado/doutorado profissionais buscarem articular sua problemática de pesquisa a partir das demandas presentes nos contextos educacionais, o presente estudo apresenta uma matriz curricular com possibilidade de momentos de formação continuada com os profissionais da Educação no Ifes, buscando contribuir com o aprofundamento dos saberes-fazer docentes, consequentemente com alternativas para que os alunos mencionados venham a ter o direito à aprendizagem fortalecidos na referida instituição.

Entendemos que a formação continuada de professores é uma potente ferramenta para a constituição de escolas inclusivas. A ela, devem ser atrelados outros elementos, como planos de carreira, salários e valorização docente. A formação de professores coaduna com a mudança educacional e, acima de tudo, com a melhoria da qualidade de ensino, pois os investimentos na formação e nos saberes docentes simbolizam investimentos na constituição das escolas como espaços de todos.

Referências

- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- 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: 26 out. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

JESUS, D. M. de *et al.* As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v25n01/v25n01a02.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

VIEIRA, A. B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo e o atendimento educacional especializado**. 2015. 143 f. Relatório (Pós-Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

13. Núcleo de acessibilidade da UFSM: o atendimento educacional especializado na Educação Superior

Daiane Flores Pereira¹

Fabiane Romano de Souza Bridi²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.13

Introdução

Por muito tempo, o contexto educacional brasileiro organizou a atuação da Educação Especial como uma proposta de atendimento educacional substitutiva ao ensino comum, sendo direcionada, assim, às práticas desenvolvidas em espaços especializados ou em classes e escolas especiais. Historica-

1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM. Especialista em Gestão Educacional/UFSM. Graduada em Educação Especial (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão-NUEPEI/CNPq/UFSM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1959587132237800>. E-mail: daianedu-ka@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3242-2262>.

2 Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul PPGEdu/UFRGS. Professora do Departamento de Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – PPPG e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Escolarização e Inclusão – NUEPEI/CNPq/UFSM. E-mail: fabianebridi@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8727-851X>.

mente, o campo educacional vem sofrendo mudanças e, atualmente, tem-se construído uma nova realidade em relação à oferta e ao acesso ao ensino para os sujeitos público da Educação Especial no contexto brasileiro.

Desde 2008, com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), as instituições de ensino têm organizado os serviços da Educação Especial a partir da perspectiva da educação inclusiva com a intenção de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desse público. De acordo com a política, são considerados público-alvo da Educação Especial aqueles alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008. p. 10).

Conforme exposto acima, a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Essa modalidade de ensino caracteriza-se por suplementar ou complementar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Na perspectiva da educação inclusiva, faz-se necessário olhar para os diferentes contextos em que a Educação Especial se faz presente. Com

base nessa premissa, a produção deste artigo desenvolve-se com o objetivo de compreender como se organizam as práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto do Núcleo de Acessibilidade/CAEd 3 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O trabalho caracteriza-se como um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação (PPGE/UFSM).

Justifica-se a proposição do estudo pela relevância e centralidade de olhares para o desenvolvimento das práticas no âmbito da Educação Superior, considerando-se que, desde o ano 2007, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) vem adotando uma política de reserva de vagas (cotas) para os estudantes com deficiência. Essa ação é recorrente da Resolução 011, de 2007, que institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, possibilitando, assim, que os estudantes com deficiência ingressem no contexto da Educação Superior. O documento visa à “[...] necessidade de democratizar o acesso ao ensino superior público no país, especialmente aos afro-brasileiros, alunos oriundos das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas” (UFSM, 2007, p. 1).

Em relação aos estudantes com deficiência, o documento legal tem como finalidade garantir e orientar o acesso e permanência dos estudantes, conforme determina o artigo 4º:

Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação. Parágrafo único. Os candidatos previstos no caput, a depender de suas necessidades especiais, deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria (UFSM, 2007, cap. I, art. 4).

Dessa forma, desde 2007, a universidade passa a dispor de uma porcentagem das vagas para receber esse novo público. Nesse sentido, fez-se necessário organizar uma rede de apoio que contemplasse as peculiaridades apresentadas por

3 CAEd: Coordenadoria de Ações Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria.

esses estudantes com deficiência, na intenção de garantir, durante o seu percurso acadêmico, além do acesso ao Ensino Superior, a permanência, a aprendizagem e a conclusão dos cursos em que ingressam na Educação Superior. No que se refere à permanência, a Resolução de 2007, em seu artigo 10, prevê:

A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico dos estudantes cotistas, segundo sua opção quanto ao disposto nos art. 2º, 3º, e 4º, desta resolução, coordenado por comissão constituída especificamente para esse fim (UFSM, 2007, cap. II, art. 10).

O acompanhamento sociopedagógico é realizado por uma equipe multidisciplinar, visando contribuir com o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, atentando, desse modo, para as singularidades de cada sujeito. Diante desse cenário, entende-se que, quanto maior for o investimento no processo formativo desses alunos, maiores serão as oportunidades de conclusão na sua trajetória formativa.

Nessa perspectiva, entende-se que há probabilidade de aumentar o ingresso dos alunos na Educação Superior. Diante disso, existe a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas e metodologias de ensino diversificadas que contribuam com o processo de formação acadêmica desses estudantes. Em agosto de 2012, foi sancionada a Lei nº 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A referida lei, em seus artigos 1º e 3º, amplia o número de vagas e estabelece um novo critério para o ingresso dos alunos pela reserva de vagas (cotas) na Educação Superior.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas

e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012, art. 1 e 3).

A partir da determinação da lei exposta acima, a educação inclusiva ganha mais espaço na Educação Superior com a intenção de garantir acesso, permanência e conclusão da formação nessa modalidade de ensino. Mittler (2003) afirma que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais (Mittler, 2003. p. 20).

Portanto, a partir do exposto acima, percebem-se as possibilidades relacionais entre os sujeitos e o contexto em que estão inseridos quando se consideram todas as dimensões que esse ambiente proporciona. Assim, independentemente do diagnóstico que o estudante apresente, o docente deve considerá-lo como sujeito da aprendizagem. Dessa forma, destaca-se que, apesar dos ideais inclusivos, o processo de inclusão necessita desenvolver-se de forma cautelosa, com compromisso ético, político e pedagógico.

Percursos metodológicos

Referente à metodologia, o trabalho caracteriza-se como uma abordagem qualitativa. Sampieri (2006) entende que “as pesquisas qualitativas se baseiam mais em uma lógica e em processo indutivo (explorar e descrever e depois gerar perspectivas teóricas). Vão do particular ao geral” (Sampieri, 2006, p. 33). Considerando as informações obtidas durante as entrevistas e conhecendo o contexto da pesquisa, podem-se tecer importantes reflexões e questionamentos sobre as ações desenvolvidas pelas professoras.

Nessa perspectiva, o referido estudo tem como fonte direta para a produção de dados o contexto do Núcleo de Acessibilidade da UFSM e conta

com a participação da coordenadora e das seis professoras de Educação Especial que atuavam no AEE com os estudantes com deficiência ingressantes. Em relação aos instrumentos utilizados para a produção de dados, tem-se a entrevista semiestruturada.

Para Triviños (1987), “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (Triviños, 1987, p. 146). As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram, em média, de 40 a 60 minutos de duração, totalizando 42 páginas de transcrição. Foram realizadas pelo aplicativo *Skype* com todas as participantes, gravadas em áudio (MP3), pois “a gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista” (Gil, 2008, p. 119). Após a conclusão da produção de dados, passamos para a etapa seguinte de análise dos dados.

Realizou-se a análise do conteúdo, que é definida por Bardin (2011) como “[...] uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Bardin, 2011, p. 42). Na sequência, os dados produzidos foram organizados de modo que pudéssemos pensar a formação das professoras da Educação Especial e suas atuações no contexto do Núcleo de Acessibilidade da UFSM. Portanto, após análise dos dados obtidos, realizaram-se a reflexão e a problematização sobre tais resultados, associando-os a outros conceitos que pudessem contribuir com essa reflexão analítica.

Formação das professoras e atuação no núcleo de acessibilidade

A produção analítica dos dados envolveu a organização deles a partir de dois eixos: o primeiro referente à formação das professoras da Educação Especial que atuam no Núcleo de Acessibilidade, desenvolvendo o AEE, e o segundo refere-se à atuação das profissionais nesse espaço.

Formação das professoras

O processo formativo acadêmico-profissional das professoras de Educação Especial que atuam no atendimento educacional especializado, bem como as instituições formadoras são apresentados, a seguir, no quadro 1:

Quadro 1 — Formação inicial e continuada das professoras da Educação Especial

Participantes	Formação Inicial	Pós-Graduação
Professora A	Educação Especial/ UFSM- 2017	Especialização em Gestão Educacional/UFSM- 2019
Professora B	Educação Especial/ UFSM-2019	Especialização em Gestão Educacional UFSM, em andamento
Professora C	Educação Especial/ UFSM/2014	Especialização em Gestão Educacional UFSM/2016 Mestrado Profissional Políticas Públicas e Gestão Educacional UFSM/2018 Especialização em Educação Física Escolar/UFSM, em andamento. Especialização em Orientação Educacional/ EAD/ UNIASSELVI, em andamento.
Professora/ Coordenadora	Educação Especial/ UFSM/2006	Especialização em Gestão Educacional/UFSM Especialista em Educação Especial: Altas Habilidades/ Superdotação/ UFSM Mestrado em Educação/UFSM/2009 Doutorado em Educação/UFSM/2015
Professora D	Educação Especial/ UFSM/2015	Especialização em Gestão Educacional/ UFSM/2017 Mestrado em Educação/2018 Doutorado em Educação/UFSM, em andamento
Professora E	Educação Especial/ UFSM/2016	Especialização TICs aplicadas à Educação /UFSM/ 2017 Mestrado Educação Profissional e Tecnológica/IF-Far/ 2019
Professora F	Educação Especial/ UFSM/ 2017	Especialização em Gestão Educacional/UFSM/ 2019 Mestrado em Educação/UFSM, em andamento

Fonte: Quadro construído pela pesquisadora a partir dos dados produzidos através da entrevista.

A partir do quadro acima, é possível perceber que as participantes possuem a mesma formação inicial Licenciatura em Educação Especial e são formadas pela mesma instituição: UFSM. Os cursos de licenciatura capacitam os professores para atuarem na rede básica de ensino.

A formação inicial do professor é vista como uma contínua e dinâmica construção do conhecimento profissional, concebendo as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática. O processo formativo tem como finalidade capacitar profissionais para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nos contextos escolares. Sob esse viés, os cursos de licenciatura precisam atender algumas normativas ao longo do processo de formação. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu artigo 3º, institui que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015a, cap. I, art. 3).

Ressalta-se que a resolução citada contempla a formação inicial nos cursos de licenciaturas destinadas à atuação na Educação Básica. Nesse sentido, o professor necessita qualificar-se constantemente e, por isso, deve buscar formação continuada nos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado para poder habilitar-se a atuar nas Instituições de Ensino Superior (IES). A LDB, que estabelece as diretrizes e bases para a Educação Nacional, dispõe as normativas para atuação dos profissionais na Educação Superior.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 1996, cap. VI, art. 66).

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. piso salarial profissional;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Brasil, 1996, cap. Vi, art. 67, inc. I-VI).

Diante do exposto, observa-se que a formação dos professores nos níveis de graduação e pós-graduação tem, entre os seus objetivos, associar a teoria com a prática. Tardif (2008) evidencia que “o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo” (Tardif, 2008, p. 241). Nessa perspectiva, considerando a importância do processo formativo para a atuação profissional, todas as professoras buscaram a formação continuada, seja em nível de especialização, de mestrado ou de doutorado.

Das sete participantes, seis possuem Especialização em Gestão Educacional/UFSM; cinco possuem mestrado — duas em nível profissional e três em nível acadêmico, sendo que uma delas está com o curso ainda em andamento; e duas professoras possuem doutorado — uma delas com o curso concluído e a outra com a formação em andamento. Destaca-se a formação da coordenadora do Núcleo de Acessibilidade, que possui especialização em Gestão Educacional/UFSM e em Educação Especial: Altas Habilidades/Superdotação/ UFSM e é mestra e doutora em Educação/UFSM.

A formação continuada se apresenta como um dispositivo e como uma via importante no sentido de inovar e contribuir para a atualização das práticas

pedagógicas desenvolvidas ao longo do trabalho. Desse modo, a formação de professores deve ser percebida “[...] como um *continuum*, como um processo em constante desenvolvimento, extrapolando, assim, o entendimento anterior, em que a formação era considerada apenas como envolvendo momentos formais” (Martins, 2011, p. 52). Portanto, entende-se que a construção de um processo formativo adequado permite às professoras de Educação Especial desenvolverem práticas pedagógicas educativas considerando os princípios éticos, políticos e pedagógicos que contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência na Educação Superior.

Atuação no Núcleo de Acessibilidade

No que se refere à atuação e à organização das práticas pedagógicas, desenvolvidas pelas professoras de Educação Especial no contexto do Núcleo de Acessibilidade atualmente, em que se destaca o pensar nas práticas desenvolvidas visando ao suporte às pessoas com deficiência na Educação Superior, evidencia-se que essas nos possibilitam uma reflexão acerca das principais demandas e fragilidades que são apresentadas por esses estudantes quando ingressam nos níveis mais elevados de ensino. Diante dessa realidade, o Núcleo de Acessibilidade é o setor que desenvolve ações, visando eliminar as barreiras entre os estudantes com deficiência e o processo de ensino e aprendizagem. Pensando nas questões de acessibilidade e inclusão na Educação Superior, a LBI descreve o conceito de acessibilidade como:

Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

- VII. Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3, inc. VII).

Assim, todos os estudantes com deficiência têm direito à garantia de recursos de acessibilidade a fim contribuir com a sua aprendizagem e autonomia durante a sua trajetória acadêmica. Nesse sentido, promover práticas educacionais acessíveis implica em assegurar não apenas acesso, mas condições de

participação e aprendizagem a todos os estudantes. Para contribuir com a aprendizagem e o conhecimento de todos os estudantes, faz-se necessário que os professores de sala de aula regular do ensino conheçam, reconheçam e respeitem as múltiplas formas existenciais e os percursos acadêmicos singulares.

Nessa perspectiva, o Núcleo de Acessibilidade e seus colaboradores desenvolvem diferentes ações e atuam como mediadores nesse processo de aceitação e/ou reconhecimento dos estudantes com deficiência como legítimos nas relações no contexto acadêmico, considerando-os sujeitos da aprendizagem. Inicialmente, é realizada uma entrevista com os estudantes ingressantes pela reserva de vagas para identificar as principais demandas e apresentar os serviços ofertados pelo setor, entre eles o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Caso aceitem frequentar o AEE, os estudantes passam a ser acompanhados por uma das professoras de Educação Especial, alunas da pós-graduação que atuam como bolsistas do Núcleo de Acessibilidade. Essas profissionais são responsáveis por organizar as práticas pedagógicas que desenvolverão com esses alunos. Geralmente, no primeiro encontro do atendimento individualizado, é reservado um momento para a conversa com os alunos.

*Eu inicio realizando **uma conversa, um mapeamento, uma avaliação inicial para conhecer a realidade e necessidades desses alunos** [...], identificando as habilidades e potencialidades desse aluno para auxiliar no seu processo de aprendizagem dentro do contexto universitário (Prof. B).*

*No meu primeiro atendimento, costumo realizar **uma conversa para conhecer aquele aluno e como ingressou no curso**. [...] Em caráter bem inicial para que ele se sinta confortável e tenha o núcleo como um apoio porque, às vezes, eles chegam tímidos (Prof. E).*

Conforme o discurso das professoras de Educação Especial, percebe-se que, no contato inicial com os estudantes, a primeira ação desenvolvida no contexto do AEE surge a partir de uma conversa inicial com a intenção de conhecer as potencialidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes para que, assim, possam organizar as próximas atividades.

Uma conversa sensível e aberta permitirá ao professor compreender quais são as estratégias já desenvolvidas pelo aluno para minimizar suas dificuldades e valorizar

seu potencial. O próprio aluno terá sugestões valiosas a dar (Valentini, 2012. p. 36).

Durante esse contato inicial, as professoras têm a oportunidade de conhecer a história de vida, o percurso escolar e acadêmico desses estudantes, bem como identificar as suas potencialidades e dificuldades, considerando que eles já possuem experiências anteriores. Nessa perspectiva, após a realização desse procedimento, que as profissionais nomeiam de mapeamento inicial, as professoras planejam suas práticas pedagógicas, buscando oferecer suporte a esses estudantes a partir das principais demandas apresentadas durante o seu discurso.

*A primeira questão que precisa ser trabalhada com a maioria dos estudantes é a questão de **organização e de estratégias de estudo**. Porque são alunos que estão saindo do Ensino Médio, que é uma realidade muito diferente da realidade do Ensino Superior (Prof. A).*

*[...] trabalhamos com **cronograma de atividades e, principalmente, uma rotina de estudos**, que é a grande dificuldade da maioria dos alunos. Eles não têm essa organização, essa rotina com horários definidos para os estudos em casa (Prof. C).*

A partir do exposto acima, o trabalho realizado com esses sujeitos envolve desde a organização de uma rotina de estudos até o trabalho de funções cognitivas mais elaboradas. As rotinas de estudos estão diretamente relacionadas às funções executivas e envolvem a capacidade de avaliar, planejar, executar e monitorar as ações.

Funções executivas constituem um conjunto de habilidades que são fundamentais para o controle consciente e deliberado sobre ações, pensamentos e emoções. Elas possibilitam ao indivíduo gerenciar diferentes aspectos da vida com autonomia, isto é, tomar decisões com independência e responsabilidade (Louzada; Macedo; Santos, 2016, p. 5).

As funções executivas (FEs) também são denominadas como controle executivo, que permitem aos estudantes regularem seus pensamentos e ações de metas adaptativas. A construção de cronograma de estudos permite trabalhar com as três dimensões das funções executivas: a memória de trabalho, o controle inibitório, a flexibilidade cognitiva. São as três dimensões das (FEs):

- Memória de trabalho: permite armazenar, relacionar e pensar informações no curto prazo. Sem essa capacidade, por exemplo, o indivíduo não se lembraria do que estava fazendo após ser interrompido.
- Controle inibitório: possibilita controlar e filtrar pensamentos, ter o domínio sobre atenção e comportamento. Conseguir ler um texto, mesmo na presença de barulhos incômodos, é um exemplo de uso dessa habilidade.
- Flexibilidade cognitiva: permite mudar de perspectiva no momento de pensar e agir, e considerar diferentes ângulos na tomada de decisão. Por exemplo, essa capacidade é fundamental para o indivíduo perceber um erro e poder corrigir (Louzada; Macedo; Santos, 2016, p. 5).

Alguns estudantes precisam dessa intervenção do trabalho mais organizativo, que envolve estimular a memória de trabalho e o controle inibitório, além de desenvolver a flexibilidade cognitiva. Assim, as professoras buscam construir, com esses alunos, ferramentas para que eles consigam se administrar, de forma mais independente e autônoma, frente às demandas que se apresentam, ao longo do semestre, a fim de que consigam planejar, executar e avaliar as estratégias utilizadas e adequá-las sempre que necessário.

Outra ação desenvolvida no contexto do AEE, a partir das dificuldades apresentadas pelos estudantes, refere-se à leitura, à compreensão e à construção de textos acadêmicos. Entende-se que essas dificuldades podem estar associadas a dois fatores: às diferentes formas de ensino e à complexidade dos textos trabalhados na Educação Superior. Assim, faz-se necessária a construção de uma linguagem mais científica, acadêmica e específica ao campo do conhecimento a que esse estudante está vinculado.

*A questão da **leitura, da compreensão e interpretação textual** é algo que é necessário trabalhar com a maioria dos alunos (Prof. A).*

*[...] outra atividade que os alunos apresentam dificuldades é referente à **interpretação e construção de textos acadêmicos** (Prof. C).*

Essas dificuldades em relação à leitura e à escrita podem estar associadas às exigências dos componentes curriculares e dos conteúdos trabalhados no Ensino Médio e no Superior. Além disso, a questão de leitura e escrita está

diretamente condicionada à capacidade de abstração dos sujeitos a símbolos que, associados, formam as palavras. Essa capacidade de decodificação de símbolos permite ao estudante não apenas ler, mas compreender o que está lendo. Para que haja a construção de habilidades e o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, Soares (2004) afirma que esse exercício:

[...] implica habilidades várias, tais como capacidade de ler e escrever para diferentes objetivos, para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para emergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para criar habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão destes protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, interlocutor [...] (Soares, 2004, p. 92).

Nesse sentido, as profissionais no contexto do AEE propõem atividades visando dar suporte aos estudantes nesse processo, a partir de atividades que envolvam habilidades como percepção, memória, atenção e linguagem, para que, dessa forma, consigam se apropriar dos diferentes referenciais teóricos explorados pelos professores nos componentes curriculares.

Para pensar a inclusão na Educação Superior, é preciso construir uma rede de apoio entre profissionais que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Segundo Candido, Nascimento e Martins (2016), o diálogo com os demais docentes (a coordenação escolar, grupo pedagógico, direção) faz-se necessário para a troca de experiências e sugestões, visto que são muitos os obstáculos a serem superados. Nessa perspectiva, percebe-se que o setor do Núcleo de Acessibilidade atua visando ao processo de inclusão dos estudantes na Educação Superior, buscando promover a acessibilidade e eliminar as barreiras em todos os espaços da instituição.

*Além do Atendimento Educacional Especializado no trabalho que realizamos junto com os alunos, nós trabalhamos também com **ações voltadas junto aos seus professores**. Então, entendo que, nesse processo de inclusão, não*

podemos atingir e/ou considerar somente o aluno como centro das atenções, mas os professores e os outros espaços onde eles circulam e participam (Coordenadora).

A atuação dos intérpretes com os alunos surdos, os serviços de terapia ocupacional que nós temos no Núcleo de Acessibilidade na CAEd, também fazem parte desse processo de inclusão e de acessibilidade dos estudantes (Prof. B).

Nesse processo de inclusão na Educação Superior, é importante prestar suporte para promover a participação integral do estudante para além do contexto da sala de aula. Esse trânsito, em diferentes espaços, busca eliminar barreiras comunicacionais e atitudinais para as pessoas com deficiência na sua formação acadêmica.

[...] aos professores, por sua vez, cabe atuar, em colaboração, compartilhando o conhecimento de que dispõem, para responder e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive às dos alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso e a permanência nos sistemas de ensino (Aranha, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, as ações que ocorrem de forma articulada entre as profissionais de Educação Especial e os professores dos cursos, mesmo que sejam a partir de orientações e adaptações de provas e/ou atividades, movimentam o processo de inclusão na instituição. Além disso, essa aproximação entre o professor do AEE e os professores do ensino comum é necessária para (re) construir a prática pedagógica em conjunto e pode-se configurar como uma forma de trabalho docente articulado.

O trabalho docente articulado é pensado como uma adaptação ao ensino colaborativo, sendo seu diferencial o fato de que não se necessita sempre da presença de ambos os professores, de educação especial e da classe comum, no desenvolvimento da aula. Já o planejamento e a avaliação considerando as características de todos os educandos são elementos do trabalho pedagógico que sempre devem permear um processo de diálogo, de articulação entre professores de educação especial e da classe comum, em se tendo na turma alunos com NEE (Honnef, 2013, p. 02).

O trabalho docente articulado, conceito desenvolvido por Honnef (2013), prevê o diálogo e a colaboração entre os professores para o planejamento das ações pedagógicas, mas não a parceria em tempo integral em sala de aula. Ou seja, a elaboração do plano e das adequações curriculares necessárias podem ser construídas através da colaboração pedagógica entre esses profissionais. Acredita-se que movimentações de diálogos e colaboração como essas são alternativas necessárias para a construção de uma educação inclusiva em todos os níveis educacionais, incluindo nas IES.

Em um modelo colaborativo, os professores da Educação Comum e Especial devem juntar suas habilidades, seus conhecimentos e perspectivas à equipe, procurando estabelecer uma combinação de recursos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem (Capellini, 2008, p. 11).

Portanto, diante do exposto, percebe-se a importância das práticas desenvolvidas em um modelo colaborativo no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Diante disso, quando pensamos na construção da aprendizagem e na aquisição de novos conhecimentos no contexto educacional, é importante destacar que vivemos em um processo de construção contínuo e colaborativo. Nesse sentido, olhando para as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, percebemos a importância do papel do professor que atua como mediador entre o aluno e o conhecimento.

O mediador é capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os (Souza, 2004, p. 56).

Em todo o processo de ensino e aprendizagem, os processos de mediação são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. As relações e os vínculos que se estabelecem entre os professores, alunos e colegas contribuem com a autonomia e independência de todos. Por isso, faz-se importante que as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade não se concentrem apenas nos alunos com deficiência, entendendo as dificuldades e necessidades que os professores enfrentam no dia a dia para proporem práticas pedagógicas diferenciadas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes.

Outra ação importante refere-se à proposta de formação dos professores, pois muitos ainda não têm conhecimento sobre como atuar com esses estudantes.

*A gente tem uma demanda muito grande e **uma necessidade de formação docente dentro da universidade**. Acho que a gente está falando de um público muito grande; nós temos um público de professores muito significativo, doutores, mestres, mas que nem sempre a maioria tem conhecimento ou vivenciou esse processo de inclusão com alunos (Coordenadora).*

*A oferta de **palestras e minicursos, com temáticas variadas voltadas às deficiências e os transtornos, a formação dos professores** também é o trabalho do núcleo de inclusão no Ensino Superior (Prof. A).*

Oportunizar a formação de professores na Educação Superior configura-se como uma prática indispensável no processo de inclusão dos alunos. Michels (2006) argumenta que a inclusão trata da garantia do financiamento, contratação e formação de profissionais aptos a atenderem a diversidade dos alunos. Nesse sentido, a formação possibilita aos professores conhecerem e se apropriarem de diferentes alternativas metodológicas para atuarem frente a esse público diverso, que demanda recursos, estratégias e técnicas acessíveis no seu processo de ensino, buscando garantir o aproveitamento e a aprendizagem de todos os alunos. O Núcleo de Acessibilidade desenvolve as ações “visando à garantia do acesso pleno dessas pessoas, buscando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (UFSM, 2019, p. 01). Além disso, o trabalho é desenvolvido na intenção de promover a aprendizagem e a permanência na Educação Superior e contribuir para a autonomia e independência dos estudantes.

*[...] quando trabalhamos no âmbito do AEE com esses alunos, **a gente prevê, sim, uma autonomia e uma independência por parte desses sujeitos** (Prof. B).*

*O núcleo de acessibilidade tem esse objetivo de contribuir com a independência e autonomia dos estudantes, incentivando-os em diferentes contextos, porque **a caminhada profissional vai além de uma graduação** (Prof. C).*

Observamos, nos relatos das professoras, que as ações que desenvolvem, no contexto do Núcleo de Acessibilidade e no AEE, visam contribuir para

a autonomia dos estudantes, pensando nesses sujeitos e nos efeitos dessas ações para além do contexto acadêmico. Os estudantes com deficiência, em seu processo formativo, precisam adquirir autonomia e independência para serem capazes de enfrentar as barreiras existentes em nossa sociedade. Essas ações realizadas no contexto do AEE têm efeitos na trajetória acadêmica dos estudantes e contribuem para a aprendizagem dos acadêmicos para além do contexto da universidade. Em relação à aprendizagem, as professoras enfatizam a importância do serviço para efetivar esse processo, considerando a participação dos estudantes nas atividades propostas para a turma.

[...] eu vejo que a atuação da área da Educação Especial no Ensino Superior, ela vem para favorecer a qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiências, qualificando essas aprendizagens para que eles possam sair da instituição formados e com uma boa habilitação (Coordenadora).

*O papel do núcleo nesse sentido é de **auxiliar esses sujeitos nas questões da aprendizagem** e ingressar na sociedade (Prof. E).*

A política em uma proposta inclusiva visa promover a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Superior. Desse modo, “a Educação Especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes” (Brasil, 2008. p. 12).

*[...] é preciso pensar nos alunos dentro da instituição, mas para além do acesso que hoje a reserva de vagas já garante. Precisamos contribuir para **a permanência e aprendizagem para que esse aluno consiga se formar** (Coordenadora).*

*[...] eu acho que nós conseguimos, sim, propiciar essas ações de uma forma que esse o aluno consiga colocar em prática no seu dia a dia, e isso, de certa forma, **contribui para a sua permanência na aqui na universidade** (Prof. C).*

Conforme o discurso das professoras, as ações desenvolvidas no contexto do AEE contribuem para a permanência dos estudantes na instituição. Percebe-se que o núcleo e as ações desenvolvidas nesse espaço pelas professoras intencionam efetivar os processos de inclusão através de um trabalho contínuo,

cooperativo, colaborativo e de constituição de uma rede de suporte que viabilize o percurso acadêmico dos estudantes. Para que isso ocorra, é preciso que os docentes proponham práticas pedagógicas acessíveis que respeitem os percursos singulares e contemplem as necessidades de todos os alunos da turma, preparando-os para serem profissionais capacitados para atuar na sociedade.

Considerações finais

Durante a construção deste trabalho, abordamos a formação e a prática pedagógica das professoras de Educação Especial, bem como a atuação dessas professoras no Núcleo de Acessibilidade.

Ao analisarmos o discurso das professoras, certificamo-nos de que o setor desenvolve diversas ações, que envolvem desde o acompanhamento individual aos estudantes com deficiência até a promoção de ações que contribuam para o processo formativo dos docentes da sala de aula regular, através da proposta de minicursos com diversas temáticas sobre deficiências e orientações didático-pedagógicas aos professores. No que tange ao AEE e suas contribuições para o processo de inclusão dos estudantes na Educação Superior, identificamos, no discurso das professoras, que as ações são desenvolvidas com a intenção de contribuir para garantir, além do acesso, a aprendizagem, a participação e a conclusão dos cursos pelos estudantes com deficiência.

Cabe ressaltar que as profissionais compreendem o amplo trabalho que necessita ser realizado para contemplar as orientações políticas destinadas a esse público, visando garantir a permanência, a participação, a aprendizagem e a conclusão do curso superior. Destaca-se que as referidas ações são ofertadas na intenção de diminuir essas lacunas que se encontram entre as normativas legais e a atuação profissional, objetivando uma educação igualitária para todos os estudantes.

Para concluir, destaca-se a importância de todas as ações do setor, tendo em vista que a UFSM é considerada pioneira na construção e garantia da proposta de educação inclusiva pelo fato de instituir programas de inclusão social e contemplar a diversidade dos estudantes a partir de diferentes formas de ingresso, como as ações afirmativas, o que faz com que a instituição seja reconhecida e utilizada como referência para outras IES.

Enfim, os achados deste estudo permitem-nos acreditar em um futuro mais democrático no que tange à formação dos estudantes com deficiência nos níveis mais elevados de ensino. Destaca-se a importância das ações desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade/CAEd/UFSM para o processo formativo dos estudantes com deficiência, acreditando no compromisso coletivo diante da aprendizagem de todos os alunos.

Referências

ARANHA, M. F. S. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf> Acesso em: 18 de out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, 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: 19 set. 2020.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: 10 de maio. 2020

BRASIL. **Resolução 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, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 12 set. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.146/15, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 abril. 2020.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org). **Práticas em Educação Especial e Inclusiva**. Bauru: MEC; FC; SEE, 2008.

CANDIDO, Eliane Aparecida Piza; NASCIMENTO, Claudia Regina Siena; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], v. 11, n. esp. 2, p. 1017-1033, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/268129556.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7047/HONNEF%2C%20CLAUCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 dez. 2020.

LOUZADA Fernando Mazzilli; MACEDO, Lino de; SANTOS, Daniel, D (red.). **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia**. Estudo III. 1. ed. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016. (Série Estudos do Comitê Científico).

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A visão de licenciados sobre a formação inicial com vista à atuação com a diversidade de alunos. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (orgs). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], v. 11, n. 33, p. 406-423, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2021.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A Mediação Como Princípio Educacional**. São Paulo: Senac, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFSM. **Resolução n ° 011/2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, RS: UFSM, 2007. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2018/10/Resolu%C3%A7%C3%A3o_011-07.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

UFSM. **Relatório anual do Núcleo de Acessibilidade**. Santa Maria, RS: UFSM; CAEd; Núcleo de Acessibilidade, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/nucleo-de-acessibilidade>. Acesso em: 26 ago. 2020.

VALENTINI, C. B. **Inclusão no Ensino Superior**: especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educs, 2012.

14. A deficiência intelectual nos documentos produzidos pelo MEC

Íris Bastos Santos¹

Andressa Caetano Mafezoni²

DOI: 10.52695/978-65-5456-121-1.14

Introdução

A década de 1990 foi um momento decisivo nas discussões sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares, que hoje são denominados estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2008). Por meio do debate acerca da educação inclusiva, surgiram mudanças significativas nas legislações e políticas, refletindo-se nos sistemas de ensino. Esse cenário gerou o aumento de pesquisas e literatura acadêmica que exploravam o tema, abordando conceitos, terminologias, tecnologias, currículos escolares, práticas pedagógicas, acessibilidade, Atendimento Educacional

1 Graduanda em Pedagogia – Bolsista de Iniciação Científica (CNPq) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA/CNPq/UFES). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9630721527619718>. E-mail: iris.b.santos@edu.ufes.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5277-6735>.

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – UFES. Professora do PPGMPE e do PPGE / 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: andressamafezoni@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0944-2596>.

Especializado (AEE), formação continuada de professores, dentre outros. Esse movimento foi fundamental para a consolidação das discussões na área, promovendo novas possibilidades de entendimentos sobre a escolarização desses estudantes apoiados, no Brasil, pela Educação Especial.

Nessa perspectiva, quando falamos sobre alunos com deficiência mental e/ou intelectual, é interessante notar que, ao longo da história da Educação Especial, a forma como entendemos essa condição evoluiu. Tradicionalmente, o foco estava no aspecto biológico, deixando de lado a importância do contexto sociocultural (Mafezoni; Simon, 2019). Hoje, com o advento da Educação para Todos, somos convidados a repensar a abordagem em relação à escolarização desses estudantes, considerando que a inclusão é vista como um processo dinâmico que envolve “[...] ações e práticas que contemplam a diversidade e constroem um sentimento de pertencimento, baseado na crença de que cada pessoa tem valor e potencial e deve ser respeitada” (Unesco, 2020, p. 13).

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre o conceito de deficiência mental e/ou intelectual, que, segundo Caetano e Pletsch (2019), é complexo em sua essência e tem sido utilizado historicamente na área da Educação Especial sem muitos questionamentos sobre suas origens e significados. Dessa maneira, é preciso refletir constantemente sobre sua construção, mas também sobre sua elaboração e reelaboração nos diferentes contextos.

É sabido que a literatura acadêmica identifica que a Educação Especial no Brasil se construiu a partir de bases médico-pedagógicas (Jannuzzi, 2006; Guarrido, 2008; Batista, 2009; Bridi, 2014; Silva, 2016; Oliveira, 2023). Particularmente, com a criação de instituições especializadas após os anos de 1920, o conceito de deficiência mental e/ou intelectual como uma condição apenas biológica, de acordo com Caetano e Pletsch (2019), foi fortalecido e impulsionado, inclusive pelo fato de que muitas publicações sobre as pessoas que apresentavam essa condição se consolidaram por meio de trabalhos acadêmicos de docentes de clínica neurológica e psiquiátrica das faculdades de medicina, que eram apresentados em congressos educacionais e reiterados nas formações para professores colaboradores de instituições especializadas

Dessa maneira, a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas

especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (Brasil, 2008, p. 1-2).

Outrossim, outros estudos na área da Educação Especial (Melo; Mafezoni, 2019; Caetano; Pletsch, 2019; Mafezoni; Simon, 2020; Medeiros; Mafezoni, 2023) apontam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não sendo esvaziados com categorizações que amplifiquem os aspectos biológicos dos sujeitos, mas, sim, que considerem as modificações que podem acontecer, tendo em vista as interações sociais. Entretanto, ao utilizar o termo deficiência mental e/ou intelectual, sem uma base conceitual ampliada, ou seja, sem reflexão e sem um olhar destituído de preconceitos em relação ao potencial do estudante, retira-se a sua subjetividade, dando foco somente à esfera biológica, descaracterizando o processo de ensino e aprendizagem e seus fins de escolarização.

Nessa direção, as discussões neste texto fazem parte de uma pesquisa maior desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GEPIPEA), registrado no CNPq e na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No âmbito do grupo, temos desenvolvido teses de doutorado, dissertações de mestrados acadêmico e profissional, pesquisas de Iniciação Científica (IC) e trabalhos de conclusão de curso (TCC) em que temos discutido e aprofundado o conceito de deficiência mental e/ou intelectual, a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais, práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros temas correlatos.

Ressaltamos o fomento desta pesquisa por meio de bolsa do Programa de Iniciação Científica da UFES/CNPq. Assim, temos como objetivo, neste texto, levantar os documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 1990, percorrendo acerca dos conceitos sobre a deficiência mental e/ou intelectual neles utilizados. Para a condução das discussões, trazemos, nas seções que seguem, a metodologia que conduziu a produção dos dados, os achados na literatura os resultados/análises, seguidamente das considerações finais e das referências.

Metodologia

Esta pesquisa é de base qualitativa que visa compreender o movimento de um fenômeno por meio de uma investigação exploratória, valorizando os aspectos subjetivos na interpretação dos materiais. Segundo Moreira e Caleffe (2008), o objetivo é oferecer uma visão geral e aproximativa sobre um fenômeno específico, esclarecendo e ajustando conceitos e ideias para a formulação de futuras abordagens. Pesquisas desse tipo, em sua fase inicial, realizam uma investigação mais abrangente e requerem uma proximidade com o campo e os instrumentos utilizados a fim de definir claramente os limites de seus objetivos, conforme Minayo (2001).

Foram realizados os levantamentos das publicações sobre a deficiência mental e/ou intelectual a partir da década de 1990, organizadas em ordem temporal: 1) Política Nacional de Educação Especial, 1994; 2) Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área de deficiência mental, 1995; 3) Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental, 1997; 4) Cadernos da TV Escola, 1998 b; 5) Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental, 2006; 6) Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental, 2007.

Lembramos ao leitor que a busca foi realizada a partir de 1990 pelo fato de que, neste momento, as discussões sobre a educação para todos e a inclusiva foram impulsionadas. As publicações foram localizadas no *site* do Ministério da Educação, e, após a seleção das publicações que versavam sobre o conteúdo da deficiência mental e/ou intelectual, realizamos a leitura dos materiais, observando as menções e/ou conceitos descritos. Ressaltamos que, para discutirmos os achados documentais, lançamos mão de autores da área da Educação Especial que discutem a temática.

Uma busca inicial na literatura sobre a deficiência intelectual nos documentos produzidos pelo MEC

Visando evidenciar o conceito da deficiência mental e/ou intelectual, buscamos, na literatura, textos que versassem sobre os documentos produzidos pelo MEC sobre a deficiência intelectual. A base da busca foi na plataforma Scielo, na qual foram utilizados os seguintes descritores, obtendo os seguintes números de artigos: i) “Educação Especial/deficiência intelectual/MEC”, com 14 resultados; ii) “deficiência mental/conceito”, com 10; iii) “deficiência

intelectual/conceito”, com 7; iv) “Educação Especial/deficiência mental”, 37 resultados; e v) “Educação Especial e deficiência intelectual”, com 87 resultados. Após verificar os títulos e os resumos desses materiais, apenas três desses trabalhos apontaram discussões sobre o conceito de deficiência mental e/ou intelectual utilizado pelo MEC ao longo do tempo.

Veltrone e Mendes (2011) realizaram uma busca de documentos no *site* do MEC e selecionaram documentos legais e documentos normativos para definir e organizar o atendimento ao alunado da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, com ênfase nos estudantes com deficiência intelectual. Sintetizam os conceitos que foram adotados pelo MEC antes de 1990, quando o sistema educacional brasileiro era baseado no princípio da integração em que prevalecia uma concepção de deficiência mental na perspectiva orgânica, na qual o papel da educação era reabilitação. Argumentam que foi a partir dos anos 90 que começou a se trabalhar com um novo panorama da deficiência mental e/ou intelectual e, conseqüentemente, com uma Educação Especial que objetivasse oferecer ao aluno condições para que ele tivesse acesso aos seus níveis máximos de desenvolvimento e aprendizagem.

As autoras destacam que, ao se tratar do caso específico da deficiência mental e/ou intelectual, é evidenciada uma dificuldade nos procedimentos de identificação e diagnóstico desses alunos para a definição de elegibilidade e encaminhamento aos serviços educacionais especializados. Entendem que essa dificuldade se dá devido à imprecisão conceitual, o que dificulta o diagnóstico e a compreensão sobre esses sujeitos, prejudicando seu processo de escolarização.

Godoy *et al.* (2019) realizaram um trabalho de revisão integrativa da literatura, que teve como objetivo verificar a legislação vigente que garante a inclusão do aluno com distúrbios de comunicação. A busca foi realizada nos bancos de dados públicos do governo federal. Como não obtiveram pesquisas suficientes com o descritor “distúrbios de comunicação”, um dos descritores utilizados foi o “deficiência intelectual”. Ao explicarem o quadro de deficiência intelectual com base em sua revisão de literatura obtida pelo MEC, entendem-na com base na definição do DSM-V.

Com base nos documentos normativos levantados, os autores explicitam que, em relação à deficiência Intelectual, encontraram a Nota Técnica 06/2011 — MEC/SEESP/GAB, que aponta para o não amparo legal do estudante com essa especificidade, entendendo que a legislação não leva em consideração, em

relação ao atendimento especializado, suas dificuldades e peculiaridades, além de sugerirem que a avaliação desses alunos pode ser realizada de forma diferenciada. Os autores concluem que, apesar de o Brasil possuir um número significativo de normas e legislações, essas possuem lacunas e são generalistas em suas propostas de inclusivas, não tornando viável, dessa forma, a real inclusão escolar.

Kranz e Campos (2020) analisaram as políticas públicas, práticas diagnósticas e pedagógicas na Educação Especial, com foco na deficiência intelectual, problematizando as concepções tradicionais da deficiência. Discutem o conceito de deficiência intelectual, destacando a importância de compreender as diferentes perspectivas que o envolvem, por exemplo, como as políticas públicas e práticas educativas muitas vezes adotam uma concepção clínica e individualizada da deficiência, associando-a à ideia de limitação e incapacidade para aprender.

Nessa discussão, apontam para a contradição entre o conceito de deficiência presente em documentos oficiais no Brasil, como a Resolução nº 4/2009 do CNE, e a concepção estabelecida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, uma vez que a resolução reflete uma abordagem mais tradicional e individualizante da deficiência, entendendo a deficiência como uma limitação ou incapacidade. Essa abordagem tende a responsabilizar o indivíduo pelo insucesso e resulta em mediações pedagógicas de baixa qualidade que mais excluem do que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento.

O texto menciona documentos do Ministério da Educação (MEC) que orientam a Educação Especial no Brasil, como a Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A resolução adota uma concepção clínica de deficiência em contraste com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que considera a deficiência como uma construção social, vislumbrando uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Essa discussão ressalta a importância de repensar as concepções tradicionais e individualizantes da deficiência, buscando uma abordagem mais ampla e contextualizada.

Concluem que a concepção clínica de deficiência ainda é dominante na cultura escolar e nas políticas públicas de Educação Especial no Brasil, o que representa um retrocesso em relação aos avanços inclusivos mais recentes, defendendo a necessidade de uma abordagem pedagógica e colaborativa que

considere as potencialidades dos indivíduos e a importância do contexto para seu desenvolvimento.

Por meio dos estudos apresentados, verificamos ainda poucas discussões sobre os documentos normativos do MEC que são norteadores da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Destacam que, inicialmente, a deficiência mental e/ou intelectual era vista principalmente por meio de uma perspectiva orgânica e de reabilitação, com foco nas limitações cognitivas, emocionais e sociais. Essa visão tem se modificado, mesmo que lentamente, desde os anos 1990, quando se adotou o imperativo da educação inclusiva focada no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, quando realizada sem a intenção de “curar” a deficiência. A evolução contínua desse conceito, aliada à maior conscientização e formação dos profissionais da educação, é essencial para promover a compreensão, inclusão e escolarização de estudantes apoiados pela Educação Especial.

Discussão

Organizamos os documentos levantados na seguinte ordem temporal: 1) Política Nacional de Educação Especial, 1994; 2) Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial: área de deficiência mental, 1995; 3) Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental, 1997; 4) Cadernos da TV Escola, 1998b; 5) Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental, 2006; 6) Atendimento Educacional Especializado Deficiência Mental, 2007.

Lançamos mão da Política Nacional de Educação Especial de 1994, cuja redação foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), no decorrer do ano de 1993. No documento, foram estabelecidos objetivos gerais e específicos, tendo em vista o processo de escolarização dos estudantes portadores de necessidades especiais, como eram nomeados no contexto educacional da época. A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado (Brasil, 1994).

Na política, a Educação Especial é caracterizada como “um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de

deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (Brasil, 1994, p. 7). Para isso, o processo deve acontecer desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino.

Assim, o documento realiza uma revisão conceitual sobre as deficiências, definindo a deficiência mental:

Esse tipo de deficiência caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (Brasil, 1994, p. 15).

Temos, nesse momento, a menção ao conceito de deficiência mental da Associação Americana de Retardamento Mental (AAMR), de 1992, que, de acordo com Almeida (2004), trazia a possibilidade de não observar a deficiência como um traço absoluto do sujeito, e sim como resultado entre a interação do funcionamento intelectual e seu ambiente. Assim, buscou-se o avanço teórico no conceito de comportamento adaptativo, indicando o sistema de apoio do qual as pessoas com deficiência mental necessitariam. Essa mudança caracterizou-a nos níveis, leve, moderado, severo e profundo, objetivando descrevê-los de acordo com o comportamento adaptativo de cada sujeito e seu desenvolvimento.

No documento publicado, há uma complementação da conceituação da deficiência mental com a definição de pessoa portadora de deficiência como aquela que apresenta, “em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio físico e social” (Brasil, 1994, p. 22). Nessa esteira, também apresenta a definição de pessoa portadora de necessidades especiais como aquela que apresenta, “em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver

mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades” (Brasil, 1994, p. 22). Indica, ainda, que, no contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais.

Em relação à publicação *Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área da Deficiência Mental* (Brasil, 1995), ressaltamos que foi editado pela primeira vez em 1984 e foi reeditado em 1995, com modificações conceituais. Tinha como objetivo fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a organização e o funcionamento de serviços educacionais prestados aos portadores de necessidades educativas especiais.

De acordo com esse documento, também baseado na Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Educação Especial deveria partir dos mesmos objetivos e finalidades da comum, tendo em vista que são iguais e visavam proporcionar aos portadores de necessidades especiais metodologias especiais, alternativas de atendimento diferenciado, recursos humanos especializados. Dessa maneira, do ponto de vista filosófico, ela se fundamenta na Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Convenção Sobre os Direitos da Criança e nas declarações das Nações Unidas e na Constituição Federal de 1988. Naquele momento, o MEC, baseado no conceito de deficiência mental da Associação Americana sobre Deficiência Mental (AAMD), caracterizou o portador de deficiência mental como aquele que tem “*Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área da Deficiência Mental*” (Brasil, 1995, p. 19).

Adota-se, atualmente, um novo paradigma para a compreensão e o atendimento do portador de deficiência mental e uma definição mais funcional, que contempla o aspecto interacional entre as pessoas e os tipos, as formas e a intensidade de apoio necessários para a melhoria da capacidade funcional dessas pessoas (Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área da Deficiência Mental, 1995, p. 19).

Naquele momento, a partir das alternativas de atendimento educacional para o aluno portador de deficiência mental, ele deveria ser encaminhado de acordo com sua faixa etária e grau de comprometimento:

Na faixa etária de zero a três anos, o aluno com diagnóstico de deficiência mental, ou de “alto risco” de comprometimento nessa área, deve ser encaminhado

a serviços de estimulação precoce organizados em creches, em escolas especiais, em centros de educação especial e em outras instituições, ou no lar, com apoio de equipe especializada. Na faixa etária de quatro a seis anos, o aluno portador de deficiência mental será encaminhado ao programa pré-escolar na escola comum ou na escola especial de acordo com o seu grau de comprometimento. Entre os sete e os quatorze anos, as seguintes alternativas de atendimento poderão ser propostas para o educando portador de deficiência mental: **classe comum** - com serviços de apoio especializado; **sala de recursos** - oferece orientação e reforço ao aluno que frequenta a classe comum; **classe especial** - integrada à escola comum, indicada para os portadores de deficiência mental que não possam ser satisfatoriamente atendidos em classe comum; **ensino com professor itinerante** - poderá ser desenvolvido no lar e no hospital, bem como na escola comum onde não houver professor especializado; **escola especial** - mais indicada para os alunos portadores de deficiência mental ou múltiplas deficiências que não apresentam condições imediatas para a inclusão na rede regular de ensino, em classes comuns ou especiais. Ela se destina, ainda, aos portadores de deficiências em localidades que não disponham de outras oportunidades de atendimento, como em certas regiões carentes (Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área da Deficiência Mental, 1995, p. 19-20).

A publicação Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental (Brasil, 1997), no fascículo 1, lança a seguinte questão: por que preparar professores para o atendimento educacional a pessoas com deficiência mental? A resposta vai na direção de que o docente tenha domínio do conteúdo que vai ensinar, conhecimento sobre os processos e ensino e aprendizagem, as particularidades e as potencialidades desses estudantes, bem como os avanços com relação à concepção da deficiência mental. Nos dois documentos abordados, o órgão oficial se preocupa com a atualização do conceito, assim como indica que os alunos com deficiência mental podem e devem estudar nas escolas regulares, tendo em vista o apoio educacional organizado busca oferecer acesso ao currículo e a apropriação dos conhecimentos.

A publicação Cadernos da TV Escola, de 1998b, aponta que a definição de deficiência mental mais difundida e aceita na época é a de 1992, Associação Americana sobre Deficiência Mental (AAMR). Indica que esse conceito “é uma forma realista de considerar tal condição humana” (Brasil, 1998, p. 5), levando em consideração que a deficiência, em diferentes culturas, momentos e contextos históricos, foi entendida como “depositária do mal”, “objeto de maldição” ou “tragédia familiar” ou, inversamente, como “detentora de poderes sobrenaturais”, “beneficiária de especial proteção” etc. (*idem, ibidem*).

O item inicial sobre a conceituação da deficiência intelectual foi redigido pelas professoras Lígia Assumpção Amaral e Maria Eloisa Famá D’Antino, que nos apresentaram uma reflexão sobre os mitos em torno dessa condição. Naquele momento, discutiam a necessidade de não confusão com a doença mental, problemas e distúrbios de aprendizagem ou com especificidades advindas do ambiente cultural como diferenças linguísticas ou hábitos. Chamam a atenção de que, com frequência, a escola é onde surge a primeira hipótese de que o estudante tenha essa condição. Deixam claro que o diagnóstico da deficiência mental deve ser realizado “por um médico ou psicólogo e por um pedagogo, deve levar em consideração o momento da vida, bem como a diversidade cultural, lingüística e socioeconômica da pessoa” (Brasil, 1998, p. 6), argumentando que tal hipótese deve ser confirmada a fim de evitar rótulos. Também abordam a necessidade de conhecer e identificar os fatores de risco para o estabelecimento de programa de prevenção.

Outro tema trazido é a integração a conceituando como “um processo bilateral que pressupõe a participação e a ação partilhada, ao mesmo tempo dividida e somada” (*ibid.*, p. 7). Acrescentam ainda que é um “movimento de conquista de espaço (interno e externo), tanto daquele que pertence ao chamado grupo minoritário quanto dos demais participantes da comunidade” (*ibid.*, p. 7).

Tendo isso em vista, é importante “provocar” os professores, no sentido de despertá-los para a questão da inclusão e da integração do aluno com deficiência mental no espaço social. Esse espaço não inclui apenas a escola e a família, mas também ruas, praças, parques, feiras, clubes – enfim, todos os espaços que possam ser ocupados por esses alunos, em direção a sua autonomia e a sua participação social (Brasil, 1998, p. 7).

Nesse sentido, a Educação Especial é considerada parte integrante da escola comum, sendo um caminho de ações sucessivas, promovendo ações conjuntas como um complemento necessário para apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, reforçando a consolidação da ideia de inclusão. Assim, o avanço do entendimento do papel da Educação Especial é um reflexo do avanço da mentalidade do conceito da deficiência mental na época.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998 (Brasil, 1998a), tem como foco a proposta de um currículo que favoreça o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos, valorizando a infância como uma fase de ampliação das experiências e aprendizagens. A discussão central desse documento está na definição das diretrizes para uma educação que respeite e promova a diversidade, buscando formas de acolher e desenvolver as potencialidades de cada criança em um ambiente educativo que favoreça o aprendizado e a convivência.

No que se refere à Educação Especial, o Referencial Curricular Nacional aborda a importância de garantir um atendimento educacional que leve em consideração as especificidades de cada criança, incluindo aquelas com deficiências. A proposta é de que aquelas com necessidades educacionais especiais devem ser atendidas de forma inclusiva, ou seja, dentro do contexto das turmas regulares da Educação Infantil, respeitando suas diferenças e promovendo o desenvolvimento por meio de práticas pedagógicas adaptadas.

A deficiência intelectual é mencionada dentro desse contexto de atenção às necessidades educacionais especiais. Embora o documento não traga um tratamento detalhado sobre as diversas deficiências, ele enfatiza a necessidade de uma educação que seja acessível a todos, respeitando as diferentes condições de desenvolvimento das crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual. Portanto, o Referencial Curricular Nacional de 1998 estabelece uma base para uma educação inclusiva que busca garantir a participação das crianças com deficiências no processo de socialização e aprendizagem desde os primeiros anos, com foco em suas potencialidades e necessidades.

O documento Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental (Brasil, 2006) tem como objetivo “oportunizar aos sistemas de ensino orientações e informações para a organização do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência mental” (Brasil, 2006, p. 8). Dessa maneira, traz uma “reflexão sobre a necessária trans-

formação conceitual e prática da escola para a atenção à diversidade” (Brasil, 2006, p. 8). Nessa perspectiva, traz a educação inclusiva como protagonista e uma nova organização para o atendimento educacional especializado. Nessa publicação, aponta-se a necessidade de se esclarecer o conhecimento sobre a deficiência mental pelo fato de que os problemas de ensino e de aprendizagem podem ser uma barreira para o aproveitamento escolar.

Argumenta que, em 2001, a Organização Mundial da Saúde reviu a classificação anterior da deficiência como incapacidade e desvantagem social, indicando a interação entre as funções orgânicas, as atividades e a participação social, ressaltando o funcionamento global da pessoa em relação aos fatores contextuais e do meio. Essa concepção impulsionou a substituição do termo, “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência”, reposicionando-a em seu papel social. Nesse contexto, cita a Convenção da Guatemala, que foi introjetada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, que, no artigo 1º, define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Brasil, 2001, art. 1).

Nessa esteira, inicia uma discussão sobre o impasse existente na escola comum e a definição do atendimento especializado para a deficiência mental pela complexidade de seu conceito. Também aborda o movimento conceitual acoplado à medida do coeficiente de inteligência (QI), que foi utilizado, durante muitos anos, como parâmetro de diagnóstico, como, por exemplo, o CID 10 (Código Internacional de Doenças) e a especificação de Retardo Mental (F70-79) que indica uma conceituação baseada neste coeficiente, com classificação entre leve, moderado e profundo, dependendo comprometimento. Na continuidade da conceituação do órgão de saúde internacional, traz as possíveis de indícios da deficiência mental, apontando a dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento.

Posteriormente, após a exemplificação sobre os modelos de deficiência mental, complementa a discussão, abordando a dificuldade de um diagnóstico preciso, evitando a ideia de apenas causa orgânica, inteligência, categorias e tipos. Também aborda teorias sociológicas, antropológicas, psicológicas e da psicanálise para o atendimento educacional especializado, argumentando que a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e

nem pode ser definida por um único saber e que ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento.

O material de 2006 faz uma crítica àqueles que creem que a inclusão só é possível em alguns casos, argumentando que tal perspectiva provoca a segregação dentro da própria Educação Especial, ponderando que a mudança de uma abordagem médica para uma abordagem mais centrada nas pessoas resulta nas mudanças de definições e conceitos, o que gera as mudanças das definições e conceitos.

A ideia é de que a mudança conceitual auxilia na modificação de ações e práticas, ao passo que o termo “deficiência mental” era associado a uma patologia fixa e imutável e/ou a cuidados médicos, reforçando uma visão clínica e orgânica dessa deficiência. Já o termo “deficiência intelectual” seria mais orientado ao desenvolvimento do indivíduo, reconhecendo que as pessoas que vivem essa condição humana têm capacidades que podem ser desenvolvidas mediante as oportunidades adequadas, reconhecendo a diversidade.

O documento selecionado do MEC de 2006 teve sua reformulação em 2007, com a divulgação de uma segunda edição, tendo como diferencial o fato de o primeiro objetivar orientar a reflexão sobre a necessidade de mudar práticas e conceitos na escola, mas sem focar na formação dos professores. O segundo material tem como finalidade a capacitação de professores por meio de um curso de formação continuada a distância. Ambos os documentos apresentam diversos tópicos iguais. Dessa forma, devido à semelhança, analisaremos os dois juntamente.

Os documentos Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental (Brasil, 2006) e Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental (Brasil, 2007) utilizam o seguinte conceito de deficiência: “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Brasil, 2006, p. 10).

Essa definição é baseada na Convenção da Guatemala, que foi internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto 3956/2001, no seu artigo 1º. Ela ratifica a deficiência como uma situação, enquanto a antiga definia como um estado considerando um aspecto biológico. Essa definição já demonstra uma abordagem mais ampla da deficiência intelectual, considerando o caráter multidimensional

da deficiência e promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa. Os dois materiais que utilizam essa definição entendem que o papel da Educação Especial para com esses alunos tem sido o de adaptar e complementar os estudos deles na escola comum, oferecendo um suporte que complemente a experiência educacional desses alunos.

No ano de 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Tal documento aponta o público da Educação Especial, entretanto não traz um conceito específico de cada deficiência mencionada, tendo sua ênfase em dizer quem são os estudantes com deficiência, sem definir a deficiência propriamente dita.

Em 2012, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) recomendou formalmente o uso do termo “deficiência intelectual” em vez de “deficiência mental”. Apenas quando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) foi sancionada, em 6 de julho de 2015, e entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, consolidou-se a terminologia deficiência intelectual.

A Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020, do Ministério da Saúde, estabelece diretrizes e normativas para o atendimento das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com deficiência intelectual, no âmbito da saúde e dos serviços de assistência à saúde mental. A portaria tem como base o compromisso com a promoção de uma saúde integral, acessível e equitativa, reconhecendo as especificidades de cada tipo de deficiência, incluindo a deficiência intelectual.

A portaria estabelece a importância de uma abordagem diferenciada para as pessoas com deficiência intelectual dentro do sistema de saúde, considerando o atendimento de saúde mental específico para essas pessoas. Enfatiza a necessidade de um atendimento que seja integral, inclusivo e acessível. Isso inclui a disponibilização de serviços de saúde mental que atendam a essa população com abordagens adequadas às suas limitações e capacidades, promovendo o direito à saúde e ao atendimento digno, com respeito às especificidades da deficiência intelectual.

Além do atendimento de saúde mental, a portaria também reforça a importância da promoção da inclusão social das pessoas com deficiência intelectual. Ela sugere a implementação de políticas públicas intersetoriais que

envolvam saúde, educação, assistência social e outros serviços para garantir uma vida digna e a participação ativa dessas pessoas.

Considerações finais

Historicamente o conceito de deficiência mental e/ou intelectual está envolto em diversas controvérsias e debates, especialmente sobre a sua definição e diagnóstico. Essas controvérsias ocorrem pelo fato de que, historicamente, o conceito de deficiência mental e /ou intelectual tem transitado da área médica para a educacional.

Por um lado, a medicina utiliza manuais de diagnósticos com aferimento do Código Internacional de Doenças (CID) em que constam especificações e caracterizações biológicas e clínicas. Por outro lado, a utilização desses aspectos na área educacional sem um filtro se torna mais complexa, pois, como seres humanos que somos, não se desconsideram os aspectos orgânicos da deficiência mental e/ou intelectual, mas, ao mesmo tempo, não se pode levar e considerar a totalidade desses aspectos para a sala de aula, ou seja, para o processo de ensino e aprendizagem. É essa linha tênue que merece nossa atenção para que o que faz parte do diagnóstico, que é biológico, não impeça avanços no campo educacional, dentro de um entendimento de expansão para além do conceito clínico.

A literatura destaca a necessidade de utilizar terminologias adequadas e atualizadas que contribuam para reduzir estigmas e promover melhor compreensão sobre a deficiência intelectual e as pessoas que vivem essa condição. Apesar dos avanços conceituais ao longo do tempo e das mudanças nas legislações e políticas educacionais, ainda há desafios significativos na implementação de práticas inclusivas para estudantes com deficiência intelectual, justamente por coexistirem várias formas de concepção destas.

Ao longo do tempo, existiram diversas terminologias, incluindo termos e respectivas conceituações, como retardo mental, mongolismo, deficiência mental, deficiência cognitiva e, atualmente, após a declaração de Montreal, a deficiência intelectual. É importante ressaltar que as pesquisas da área indicam que há uma mistura de terminologias e conceitos até os dias atuais, uma vez que a imprecisão desse conceito ainda revela muitas concepções tanto sobre a pessoa com deficiência intelectual como sobre o próprio conceito que está presente e povoa o imaginário dos profissionais na escola, dificultando a

compreensão não somente da terminologia, mas também das potencialidades de aprendizagem desses estudantes. As mudanças terminológicas adotadas ao longo dos anos refletem diferentes entendimentos e abordagens em relação à natureza da condição.

Mesmo com os estudos e evoluções conceituais, ainda há um desconhecimento e estigma acerca deficiência mental/intelectual, entretanto entende-se que os conceitos não são bem definidos e delimitados, resultando em sua imprecisão. Isso acontece porque a deficiência intelectual se manifesta de diversas formas e em diversos aspectos da vida, além das variações nos critérios diagnósticos e as influências sociais. A deficiência intelectual pode variar no que diz respeito à gravidade e ao impacto nas habilidades cognitivas e adaptativas, sendo assim mais complexa uma definição única que inclua todas essas variações, além de a definição poder variar em diferentes culturas e sociedades que são influenciadas por valores e os sistemas educacionais locais.

A título de finalização, entendemos que, nos documentos, o conceito sobre a deficiência mental e/ou intelectual não está delimitado e, na educação, ainda está revestido da clínica médica para sua definição. De um lado, as mudanças nas terminologias adotadas refletem diferentes entendimentos e abordagens com relação à deficiência mental e/ou intelectual. Por outro lado, os estudos mostram uma evolução significativa na sua compreensão e abordagem ao longo do tempo, refletindo mudanças nas políticas e nos paradigmas educacionais.

Referências

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR — Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação**, Campinas, n. 16, p. 33-48. 2004. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveduacao/article/view/284>. Acesso em: 12 set. 2024.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of support**. Washington, DC, USA: AAMR, 1992.
- BATISTA, C. A. M. **Inclusão escolar: equívocos e insistência**. Uma história de reis, príncipes, monstros, castelos, cachorros, leões, meninos e meninas, 2009, 283 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Organização do Funcionamento de Serviço de Educação Especial** — Área de Deficiência Mental. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Mental**. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos da TV Escola Educação Especial** — Deficiência Mental e Deficiência Física. Brasília, DF: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília, DF: MEC, 2007.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2009**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20CEB%20n%204.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 set. 2024.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED: SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: https://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf. Acesso em: 26 set. 2024.

BRIDI, F. R. de S.; BAPTISTA, C. R. Deficiência Mental: o que dizem os manuais diagnósticos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, p. 499-512, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13393>. Acesso em: 26 set. 2024.

CAETANO, Andressa Mafezoni; PLETSCHE, Márcia. Os conceitos de inteligência e de deficiência intelectual: as mesmas origens? **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/14755>. Acesso em: 26 set. 2024.

GODOY, Vanessa Boldarini de; FAIAD, Lúcia Nascimento Vieira; MACHADO, Maria Aparecida Miranda de Paula; CRENITTE, Patrícia de Abreu Pinheiro; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin; HAGE, Simone Rocha de Vasconcellos. Distúrbios da comunicação e legislação: uma revisão integrativa. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/i/2019.v21n3/>. Acesso em: 26 set. 2024.

GUARIDO, R. L. “**O que não tem remédio, remediado está**”: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

KRANZ, Cláudia Rosana; CAMPOS, Herculano Ricardo. Educação especial, psicologia e políticas públicas: o diagnóstico e as práticas pedagógicas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VtWXdS7GjstMx6S6mYhQKVf/>. Acesso em: 26 set. 2024.

MAFEZONI, A. C.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 11, n. 00, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8530. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530>. Acesso em: 26 set. 2024.

MEDEIROS, R. T. de; MAFEZONI, A. C. **Práticas Pedagógicas e Inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.

MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72664>. Acesso em: 26 set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **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**. 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.

SANTOS DIAS DE ABREU, F.; LIMA MARTINS PEDERIVA, P. A conceituação da deficiência intelectual: um percurso histórico. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, v. 8, n. 1, 2023. DOI: 10.29280/rappge.v8i1.11677. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/11677>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SILVA, C. M. da. **Deficiência intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: Inclusão e educação para todos. Paris: UNESCO, 2020.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/YLyRDpyDr5fqmKjZ8XtRdqp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2024.

Copyright © 2025 Encontrografia Editora.

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

Os três grupos de pesquisa envolvidos na produção deste livro vêm constituindo conhecimentos sobre a Educação Especial e a Inclusão Escolar na premissa de fortalecer os saberes-fazer dos profissionais da Educação Básica, as oportunidades de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o reconhecimento das escolas comuns como espaço-tempo de todos. Esta obra retrata mais uma ação para o fortalecimento da pós-graduação na área da Educação quando universidades brasileiras passam a dialogar e discutir novos-outros possíveis para pensar a escola comum na relação igualdade-diferença. Nesse sentido, evidenciar a produção do conhecimento comprometido com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se coloca como um ato político da universidade e seu compromisso de produzir conhecimentos capazes de contribuir com o trabalho pedagógico mediado na Educação Básica.



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia