

# Atendimento Educativo Especializado

Fundamentos, Formação e  
Práticas Pedagógicas

Marcelo Loureiro Ucelli  
Alexandro Braga Vieira  
Reginaldo Celio Sobrinho  
ORGANIZADORES

encontrografia



# Atendimento Educativo Especializado

Fundamentos, Formação e  
Práticas Pedagógicas

Marcelo Loureiro Ucelli  
Alexandro Braga Vieira  
Reginaldo Celio Sobrinho

ORGANIZADORES

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

**Editor científico**

Décio Nascimento Guimarães

**Editora adjunta**

Tassiane Ribeiro

**Coordenadora técnica**

Gisele Pessin

**Design**

Nadini Mádhava

Foto de capa: Nadini Mádhava, Freepik.com

**Revisão**

Letícia Barreto

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

Atendimento educacional especializado :  
fundamentos, formação e práticas pedagógicas /  
organização Marcelo Loureiro Ucelli , Alexandro  
Braga Vieira , Reginaldo Celio Sobrinho. --  
Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia  
Editora, 2024.

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-5456-055-9

1. Educação inclusiva 2. Atendimento Educacional  
Especializado (AEE) 3. Inclusão escolar 4. Pessoas  
com deficiência - Acessibilidade 5. Pessoas com  
deficiência - Educação 6. Tecnologia Assistiva  
(TA) I. Ucelli, Marcelo Loureiro. II. Vieira,  
Alexandro Braga. III. Sobrinho, Reginaldo Celio.

24-193155

CDD-371.9

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Atendimento Educacional Especializado : Educação  
inclusiva 371.9

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9

**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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)  
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetus Zaganelli – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)  
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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

<b>Prefácio</b> .....	<b>10</b>
<b>1º Eixo:</b>	
<b>Fundamentos, História e Políticas.</b> .....	<b>13</b>
1. A interdependência entre gestão escolar e financiamento na Educação Especial: apontamentos iniciais .....	14
Marcelo Loureiro Ucelli	
Reginaldo Célio Sobrinho	
Gildásio Macedo de Oliveira	
2. Fundamentos do Atendimento Educacional Especializado no contexto do ensino comum.....	25
Emilene Coco dos Santos	
Josiane Beltrame Milanesi	
3. Atendimento Educacional Especializado: refletindo sobre a política pública na atualidade .....	41
Patrícia Teixeira Moschen Lievore	
Douglas Christian Ferrari de Melo	
4. Interdependências formativas e narrativas: processos inclusivos sobre os docentes na Ufes .....	62
Mario de Jesus Xavier	
Larissa Littig Francisco	
Edson Pantaleão Alves	

5. O Atendimento Educacional especializado e seus múltiplos olhares.....	89
<p>Alice Pilon do Nascimento  Fernanda Nunes da Silva  Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane</p>	
<b>2º Eixo: Formação .....</b>	<b>111</b>
1. Formação e profissionalização do professor de Educação Especial .....	112
<p>Carline Santos Borges</p>	
2. A professora da Educação Especial na escola comum: como pode ser apresentada? Onde é a sala dela? Qual é a sua função? .....	131
<p>Giselle Lemos Schmidel Kautsky  Claudiana Raymundo dos Anjos  Reginaldo Célio Sobrinho</p>	
3. Formação de professores(as), gestores(as) da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades com os movimentos de pesquisa-ação.....	152
<p>Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto  Mariangela Lima de Almeida  Rafael Carlos Queiroz</p>	
4. Clube do Livro: Formação de Professores sobre o Autismo .....	173
<p>Ana Lúcia Sodré de Oliveira  Débora Nascimento de Oliveira  Andressa Caetano Mafezoni</p>	
5. A forma�o de professores do Ensino Superior face � inclusão educacional e o AEE: desafios e oportunidades .....	189
<p>Lucas de Souza Leite  Brunna Cavalcante Leal  Renato Júnior Dias Emílio</p>	

<b>3º Eixo: Práticas Pedagógicas no AEE na Educação Especial .....</b>	<b>207</b>
1. A documentação como prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil .....	208
Caroline de Andrade Souza	
Shellen de Lima Matiazzi	
2. Práticas pedagógicas no AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural .....	229
Marcela Rubia Tozato Daltio	
Maria Amélia Barcellos Fraga	
3. As práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado: uma articulação necessária .....	255
Ricardo Tavares de Medeiros	
Alexandro Braga Vieira	
Juliana Sousa Elias	
4. As normativas da Educação Especial e da Educação do Campo nas interfaces com a oferta do Atendimento Educacional Especializado .....	271
Juliano Bicker Pereira	
Denise Meyrelles de Jesus	
Christiano Felix dos Anjos	
5. A política de Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal do Espírito Santo: reflexões iniciais.....	290
Francisca Kátia Barbosa de Souza	
Ednalva Gutierrez Rodrigues	
Alexandro Braga Vieira	
Paula Debossan Borges	



# Prefácio

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais. A diversidade de experiências e de trajetórias de aprendizagens entre as/os estudantes é uma proposta que deve ser contemplada por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

A sociedade brasileira, em consonância com a tendência do mundo moderno e civilizado, vem aperfeiçoando uma democracia nas últimas décadas. Nessa conexão, as minorias excluídas historicamente têm merecido atenção especial, procurando-se reduzir a exclusão social/escolar e proporcionar melhorias na condições de vida e, conseqüentemente, a construção de uma Educação de Qualidade Socialmente Referenciada.

Neste cenário, ao falar da educação inclusiva, é crucial resgatar o histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um avanço educacional. O compromisso de uma educação que se propõe universal deve ser o de incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados que não respeitam as diferentes realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar.

Historicamente, pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tiveram o acesso à educação negado ou restringido. Apesar dos avanços nas últimas décadas e do aumento

progressivo de matrículas, a exclusão escolar ainda atinge desproporcionalmente as crianças e jovens com deficiências.

A educação representa um duplo caminho no combate às exclusões e desigualdades sociais. De um lado, por meio da educação inclusiva, as minorias podem encontrar alternativas de efetiva inserção social, com participação nos processos produtivos, tanto de bens materiais quanto de bens culturais. E, de outro lado, mediante a formação das novas gerações com outra mentalidade acerca da diversidade, pode-se construir novos modos de convívio e de relações interpessoais e sociais entre os diferentes.

Foi nesta perspectiva que os programas de pós-graduação em Educação (PPGE/PPMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo propuseram com seus-suas professores/as, alunos/as e egressos/as uma produção acadêmico-científica que viesse discutir e problematizar um tema pertinente que perpassa a produção epistemológica do campo investigativo da Educação Especial e seus contextos: o atendimento educacional especializado.

O livro *Atendimento Educacional Especializado: fundamentos, formação e práticas pedagógicas* foi organizado pelos professores Alexandro Braga Vieira, Reginaldo Celio Sobrinho e Marcelo Loureiro Ucelli, com temáticas que possibilitam ao leitor compreender as diferentes nuances que perpassam o arcabouço formativo da área em evidência. Os eixos temáticos: 1- Fundamentos, História e Política, 2- Formação profissional e 3- Práticas Pedagógicas buscam possibilitar aos/às leitores/as uma compreensão prospectiva da área e consequente apropriação de conhecimentos produzidos.

Os/as autores/as da coletânea atuam com o alunado público da Educação Especial, quer diretamente em sala de aula, quer nas pesquisas, como também nas atividades de extensão. Alguns/mas foram convidados/as para o enriquecimento das discussões e intercâmbio de experiências, trazendo questões novas e comuns à pluralidade de realidades vividas.

Diante disso, questionamos: como se tem pensado a Educação Especial e a pessoa com deficiência? Como se tem trabalhado com o público da Educação Especial? Como as pesquisas têm delineado este campo? E, por fim, que as problematizações tematizadas perpassem o direito, o Ser e a cidadania: que tipo de ação queremos junto às pessoas com deficiências? Que tipo de ação as pessoas com deficiências querem conosco? Afinal,

temos uma compreensão de implicação dialógica de todo Projeto Pedagógico “Nada sobre nós sem nós”.

Boa leitura e potentes problematizações!

**Prof. Dr. Jair Ronchi Filho**

**Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação**

**1º Eixo:  
Fundamentos, História e Políticas.**

# 1. A interdependência entre gestão escolar e financiamento na Educação Especial: apontamentos iniciais

Marcelo Loureiro Ucelli<sup>1</sup>  
Reginaldo Célio Sobrinho<sup>2</sup>  
Gildásio Macedo de Oliveira<sup>3</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.1

## Considerações iniciais

No Brasil, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal às outras etapas, níveis e modalidades (Brasil, 1996). Em diálogo e em perspectiva com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), a qual foi incorporada ao ordenamento pátrio com status de emenda constitucional (Brasil, 2009), assumimos legalmente a radicalidade da Educação Especial na perspectiva inclusiva, já assinalada internamente na política de 2008 (Brasil, 2008). Ou seja, nenhum menino, menina, adolescente, jovem ou adulto será

---

1 Doutorando em Educação-UFES. Mestre em Educação, Administração e Comunicação. Graduado em História e Pedagogia. Professor substituto do Centro de Educação no departamento de Educação, Política e Sociedade da Universidade Federal do Espírito Santo. CV: <http://lattes.cnpq.br/0295571875838945>.

2 Doutor em Educação. Diretor do CEE- UFES CV: <http://lattes.cnpq.br/8290558218053006>

3 Doutor em Educação. Pós doutorando em Educação-UFES CV: <http://lattes.cnpq.br/2081934494743848>

excluído do sistema educacional sob a alegação de deficiência. O ensino será gratuito, compulsório, inclusivo, de qualidade e em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2009).

Esse compromisso ético vai de encontro às estruturas sociais e, conseqüentemente, tensiona a escola que temos (classificatória, homogeneizadora, arcaica, etc.), alçando como paradigma uma perspectiva humana emancipatória que não deve ficar apenas nos discursos enunciadores. A essa mudança implica muita disposição em revisar todos os diplomas legais que contrastam com essa visão, pensar, destinar, aplicar e monitorar investimento nas escolas públicas — em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e outros. O que implica uma interdependência entre gestão escolar e a modalidade escolar da Educação Especial, no sentido de que a perspectiva da inclusão na escola perpassa todas as ações a ela destinada (eixo administrativo, curricular/pedagógico, financeiro e de recursos humanos), pois o Estado brasileiro garante a cada um, segundo sua capacidade, o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (Brasil, 1998). Cabe completar: acesso, permanência no sistema educacional, bem como padrão de qualidade.

Este capítulo se propõe a problematizar a necessidade de análise mais apurada sobre a interdependência entre a gestão escolar e a destinação/aplicação de recursos para potencializar a modalidade escolar da Educação Especial, a qual se articula estrategicamente no interior das unidades de ensino por meio de um espaço institucional denominado “sala de recursos multifuncionais”.<sup>4</sup> Compreendemos esse espaço como um ambiente-chave para iniciar/fomentar estratégias e práticas que focalizem o processo de aprendizagem de todas as pessoas, sem se descuidar das particularidades de cada uma. Além disso, entendemos que a sala de recurso traz para si a responsabilidade e o desafio de ser um espaço para discussão sobre a identificação, mitigação e/ou eliminação das Barreiras de Aprendizagem e Participação (BAP). Por tudo isso, cabe frisar que não se faz uma escola dita inclusiva sem a participação plena de todos, especificamente da gestão escolar/conselho de escola.

---

4 Espaço localizado nas escolas de Educação Básica em que se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). É constituída por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos para atender a escolas com alunos da Educação Especial (Brasil, 2022).

## Rápido panorama do financiamento da Educação Especial

Na década de 1980, os recursos destinados à Educação Especial no Brasil eram limitados e majoritariamente provenientes da União, direcionados principalmente para instituições privadas dessa modalidade (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma descentralização financeira, aumentando o percentual de verbas para a educação, com destaque para a Educação Especial, conforme o art. 212 da CF/88 (Brasil, 1988).

As políticas nessa área apresentaram novos desafios para os sistemas municipais, especialmente após a municipalização do Ensino Básico. Houve um aumento significativo de matrículas na Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros, influenciado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que orientou os sistemas de ensino na organização de serviços e recursos para atender alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Isso trouxe novas demandas para os gestores municipais, destacando a necessidade de uma gestão política, pedagógica e financeira eficiente para implementar tais políticas. Estudos analisando esses movimentos indicam a busca dos gestores municipais em garantir a efetivação das reformas propostas em seus sistemas educacionais (Prieto; Pagnez; Gonzalez, 2014).

No Brasil, a principal fonte de recursos para a área educacional, incluindo a Educação Especial, ocorre pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).<sup>5</sup> Especificamente para modalidade da Educação Especial, há a contagem da dupla matrícula (1,20 - escolarização + 1,20 Atendimento Educacional Especializado), podendo cada matrícula de aluno público da Educação Especial

---

5 Conjunto de 27 fundos contábeis (26 estaduais e 1 do Distrito Federal) que serve como mecanismo de redistribuição de recursos destinados à Educação Básica. Os impostos arrecadados que compõem o fundo variam de acordo com a característica de cada região, logo o mecanismo de redistribuição vem ao encontro dessa situação para atenuar a desigualdade de recursos entre as redes de ensino. Assim, o Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Fazenda, estipula anualmente um valor mínimo por aluno para ser referência para todo o conjunto de fundos.

ser contabilizada *2,4 X valor anual do Fundeb* (caso o aluno tenha matrícula de AEE na própria escola, no turno inverso da escolarização).<sup>6</sup>

Cabe salientar que no contexto do Espírito Santo foram identificadas fragilidades na implementação de políticas inclusivas nas redes de ensino, especialmente relacionadas à formação dos profissionais responsáveis pela gestão da Educação Especial nas secretarias municipais e superintendências regionais de educação (Jesus, 2012). Essa situação impulsionou iniciativas de pesquisa e extensão em universidades, focadas na formação continuada dos gestores de Educação Especial.<sup>7</sup>

Ao investigar os gastos da Educação Especial no município de Vitória, no estado do Espírito Santo, França (2022) revelou que os investimentos para custear essa modalidade, entre 2008 e 2014, representaram apenas 0,4% em relação à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Os dispêndios com recursos de capital foram ainda menores, totalizando 0,01% (R\$ 1.619,98) em 2009 e 0,02% (R\$ 3.145,45) em 2010. Em alguns anos, como 2009, 2011, 2012, 2013 e 2014, não houve investimento de capital. Esses números levam os autores a concluir que, nos anos de 2009 e 2010, o município de Vitória pode não ter investido ou investido muito pouco na Educação Especial.

Sobrinho, Oliveira e Alves (2018), ao analisarem os gastos públicos direcionados à Educação Especial no estado do Espírito Santo entre 2012 e 2015, constataram um aumento progressivo no investimento nessa área, que passou de 2,58% para 3,05% em 2015. Durante essa investigação, identificaram uma tendência de terceirização do AEE por meio da comparação de vagas nos CAEEs das instituições especializadas.

Os dados estatísticos recentes mostram que a política de Educação Especial, tal como delineada em 2008, foi um marco para o Brasil. Todavia, a brecha do artigo 213 da Constituição de 1988 permite que o dinheiro da educação possa ser direcionado ao setor privado filantrópico. O que, em diálogo

---

6 O aluno público da Educação Especial pode ter matrícula de AEE também em instituições especializadas que tenham Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) regularizado, desde que haja parceria firmada entre o ente federado e a instituição. O AEE não é de adesão obrigatória. Para maior detalhamento, ver Oliveira (2022).

7 O Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRU-FOPEES (CNPq) e Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais - GRUPGIE (CNPq) são exemplos desse movimento.



com a perspectiva inclusiva, endossada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, acaba gerando conflitos que não precisariam existir, haja vista que já resta pacificado que a sala de aula comum, em sentido amplo, é lócus de aprendizagem de todos os estudantes, incluindo os do público da Educação Especial.

O papel crucial do financiamento na Educação Especial, como destacado por Garcia (2004), aponta para a necessidade de políticas equitativas que priorizem a inclusão e a acessibilidade em todos os níveis educacionais. No entanto, a escassez de verbas e a falta de infraestrutura demandam uma abordagem estratégica na alocação de recursos para garantir a igualdade de oportunidades a todos os alunos.

O desafio, portanto, perpassa pela melhor compreensão da estrutura necessária (salário dos docentes; recursos materiais e humanos; bem como adequações de espaços-tempos escolares) para um adequado financiamento e que chegue da forma mais equitativa e transparente possível à todas as escolas (seja da região metropolitana ou uma escola campesina situada em um distrito rural de um pequeno município). Questões como essas, segundo Jesus (2012), têm impulsionado um movimento interessante de pesquisa e extensão, principalmente na Universidade Federal do Espírito Santo.<sup>8</sup>As produções de teses e dissertações têm proporcionado debates/reflexões com os órgãos do Executivo, Legislativo e Judiciário, bem como a formação continuada de docentes e gestores de Educação Especial (Jesus, 2012).

Nesse sentido, Vieira *et al.* (2019), França, Melo e Almeida (2022) e Oliveira (2022) sinalizaram em suas pesquisas que no Espírito Santo ainda há cenário contraditório; por um lado, há o anúncio da inclusão na escola pública e, ao mesmo tempo, por outro, há vultuosos aportes de recursos em instituições filantrópicas auto declaradas especializadas em Educação Especial.

---

8 O Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial – GRU-FOPEES (CNPq) e Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais - GRUPGIE (CNPq) são exemplos desse movimento.

## O gestor escolar e a Educação Especial na perspectiva da inclusão na escola

Paro (2017) tem contribuído significativamente para o entendimento das práticas administrativas escolares e ressalta a importância de uma abordagem sensível e adaptativa na administração dos recursos, especialmente quando se trata da garantia de uma distribuição equitativa e eficaz dos recursos. Segundo o autor, é premente a necessidade de um sistema de gestão flexível, capaz de responder de forma ágil e adequada às demandas específicas dos estudantes. A compreensão dessas práticas permite o desenvolvimento de estratégias de gestão que visam criar ambientes de aprendizagem inclusivos e adaptados, essenciais para atender às necessidades educacionais diversificadas de todos os alunos.

Paro (2017) ressalta a importância de uma abordagem colaborativa e participativa na gestão escolar, incentivando a formação de parcerias entre os diferentes atores educacionais, incluindo professores, pais, comunidade escolar e órgãos governamentais. Nessa abordagem multidimensional da gestão escolar, enfatiza a importância de práticas administrativas que promovam a igualdade de oportunidades independentemente de suas necessidades específicas.

Nesse viés, de certo, a gestão escolar desempenha um papel importante na garantia de uma aplicação estratégica e eficiente dos recursos disponíveis, os quais geralmente são escassos. Isso envolve não apenas a administração financeira, mas também a coordenação de recursos humanos, materiais pedagógicos, entre outros. A tomada de decisões eficazes requer uma abordagem estratégica, democrática, baseada em dados e evidências, que leve em consideração as necessidades individuais dos alunos, bem como as metas e objetivos educacionais estabelecidos. Por tudo isso, os gestores escolares devem estar atentos às melhores práticas relacionadas à Educação Especial, buscando constantemente o aprimoramento das práticas de gestão para garantir a equidade no ambiente escolar. Isso inclui a colaboração com professores, pais, comunidade escolar e órgãos governamentais para garantir uma abordagem participativa e colaborativa na gestão de recursos.

Além disso, a análise cuidadosa dos indicadores de desempenho e das avaliações educacionais pode fornecer informações valiosas para orientar as decisões administrativas, permitindo a revisão contínua das estratégias de gestão para atender às necessidades dos docentes e discentes para que a

aprendizagem aconteça. Principalmente para aguçar o olhar para as barreiras que limitam o fazer docente e a participação plena dos discentes. Antes de qualquer ranqueamento, um gestor deve ponderar se na escola há o básico para o exercício da educação (salas dignas, suporte e apoio *intra* e *extra* escolar).

Também, uma abordagem estratégica e fundamentada em dados na gestão de recursos na Educação Especial pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de um ambiente educacional inclusivo e adaptado, proporcionando oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

A gestão na Educação Especial desempenha um papel fundamental na construção de ambientes de aprendizagem pensados para atender às necessidades coletivas e/ou individuais dos alunos. Isto é, adotar práticas de gestão sensíveis e adaptativas que levem em consideração as demandas específicas em contexto (Jesus, 2015).

Em termos práticos, a construção de ambientes inclusivos requer uma abordagem holística, que envolve não apenas a adaptação física dos espaços escolares, mas também a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e acessível a todos. Isso implica a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão, incentivando a participação ativa de todos os alunos no processo educativo. Isso inclui a disponibilização de recursos e suportes especializados, bem como a colaboração estreita com professores com formação e com condições de diálogo com profissionais de saúde, assistência e outros para elaboração da melhor estratégia educacional respeitando a especificidade de cada um.

Com efeito, torna-se imprescindível a participação ativa dos alunos com deficiências em todas as atividades escolares, garantindo que eles tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem e participação social, bem como o olhar atento dos profissionais da educação para desvelar o que impede a participação plena dos estudantes. Portanto, a construção de ambientes inclusivos e a implementação de práticas de gestão sensíveis e adaptativas são essenciais para promover uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e acessível. Dessa forma, nessa escola legalmente anunciada e pactuada, o financiamento e o bom uso dos recursos públicos desempenha um papel crucial na garantia e promoção de práticas inclusivas (Garcia, 2004).

Garcia (2013) ressalta que a escassez de verbas, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de capacitação contínua para os profissionais envolvidos na Educação Especial demanda prioridades (escolhas difíceis), ao mesmo tempo que pode ser uma oportunidade para o desenvolvimento de parcerias com a comunidade para que mais pessoas se envolvam com as questões/desafios escolares que envolve a participação plena de todos os estudantes.

Oliveira (2016) ressalta a importância do financiamento público na escola pública para a qualificação do atendimento educacional especializado. Suas pesquisas ressaltam a necessidade de investimentos direcionados para a capacitação de professores e profissionais da Educação Especial, bem como para a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais educacionais destinados às necessidades dos alunos com deficiências.

Portanto, compreender as complexidades relacionadas à alocação de recursos e desenvolver estratégias de financiamento equitativas e eficientes são essenciais para garantir a disponibilidade de recursos adequados e para promover práticas educacionais inclusivas.

## **Algumas considerações**

No presente capítulo, buscou-se problematizar a necessidade de análise mais apurada sobre a interdependência entre a gestão escolar e a destinação/aplicação de recursos para potencializar a modalidade escolar da Educação Especial no interior das escolas. Vimos que a gestão na Educação Especial emerge como um pilar fundamental para a construção de ambientes educacionais que atendam a todos.

Os desafios enfrentados na distribuição e alocação de recursos financeiros destacam a necessidade premente de políticas equitativas e eficientes. Isso visa garantir uma distribuição justa e eficaz dos recursos, priorizando a implementação de práticas educacionais inclusivas e o oferecimento de um ambiente de aprendizado acessível e de qualidade.

A abordagem sensível e adaptativa na gestão dos recursos é essencial para atender às demandas específicas dos alunos com deficiências, garantindo a disponibilidade de recursos necessários para uma educação inclusiva. Isso requer não apenas uma gestão financeira estratégica, mas também a coordenação de recursos humanos, materiais e pedagógicos de maneira eficaz.

Os estudos e análises realizados revelam a importância de uma abordagem colaborativa entre os diferentes atores educacionais, incentivando parcerias entre professores, pais, comunidade escolar e órgãos governamentais. Essa colaboração é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Nesse contexto, surge a necessidade de políticas de financiamento mais equitativas e bem estruturadas, a fim de assegurar recursos suficientes para atender às demandas crescentes na Educação Especial. Essas políticas devem não apenas garantir uma distribuição justa de recursos, mas também priorizar investimentos que promovam a qualidade do ensino e a participação ativa dos alunos público da Educação Especial em todas as atividades escolares.

Portanto, compreender os desafios e oportunidades associados à gestão e ao financiamento na Educação Especial, ao nosso ver, é crucial para promover uma distribuição equitativa e eficaz dos recursos, proporcionando variadas oportunidades de aprendizado ao identificar, mitigar e/ou eliminar as BAPs.

Reforçamos nosso compromisso ético com a inclusão na escola pública, sem desvios, sem manobras. Somente com uma educação radicalmente inclusiva teremos uma sociedade mais justa e fraterna, como preceitua nossa Constituição Federal.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 jun. 2022.
- 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: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 11 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Acesso em: 19 jun.2023

- JESUS, Denise Meyrelles; DE AGUIAR, Ana Marta Bianchi. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 399-416, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6532>. Acesso em: 19 jun.2023
- JESUS, Denise Meyrelles; PANTALEÃO, Edson; DE ALMEIDA, Mariangela Lima. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: Políticas locais para a inclusão escolar. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 1-20, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/273902542\\_Formacao\\_Continuada\\_de\\_Gestores\\_Publicos\\_de\\_Educacao\\_Especial\\_Politicas\\_Locais\\_Para\\_a\\_Inclusao\\_Escolar](https://www.researchgate.net/publication/273902542_Formacao_Continuada_de_Gestores_Publicos_de_Educacao_Especial_Politicas_Locais_Para_a_Inclusao_Escolar). Acesso em: 19 jun. 2023
- FRANÇA, Marileide Gonçalves; MELO, Douglas Christian Ferrari de; ALMEIDA, Mariangela Lima de. O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, p. 1000-1022, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SmMYKyRVqQzFQrksRZ6NCks/>. Acesso em: 19 jun.2023
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas em Educação: uma análise no campo da Educação Especial no Brasil**.2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4c-wH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 19 jul. 2023
- KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- OLIVEIRA, Gildásio Macedo. **Interdependência Orçamento Público e Garantia do Direito à Educação de Estudantes com Deficiência: uma Análise da Terceirização do Atendimento Educacional Especializado**.2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2022.
- OLIVEIRA, Laura Peres Moura de. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise da política inclusiva na rede estadual de ensino básico de Minas Gerais**. PUC-MG, 2016.
- PRIETO, R. G. P.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, set. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300006>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; OLIVEIRA, Gildásio Macedo de; ALVES, Edson Pantaleão. **Recursos públicos para Educação Especial**: identificação, magnitude e direção do gasto social. Vitória: UFES, 2018.

VIEIRA, Alexandro Braga *et al.* 10 anos da política nacional de educação especial em uma perspectiva inclusiva: implicações no Espírito Santo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 229-247, mai. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/87030>. Acesso em: 19 jun. 2023.

## 2. Fundamentos do Atendimento Educacional Especializado no contexto do ensino comum

Emilene Coco dos Santos<sup>1</sup>

Josiane Beltrame Milanesi<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.2

### Considerações iniciais

A escola, hoje, possui uma diversidade humana que traz desafios para o processo de ensino e aprendizagem, porém essa realidade pode contribuir para uma mudança no olhar sobre o direito à educação, principalmente quando consideramos os grupos marginalizados que antes não tinham a oportunidade de ocupar os bancos das escolas com sucesso no aprendizado. Para combater a discriminação, preconceito e outras formas de violência contra as pessoas com deficiência e garantir seu espaço na educação formal, a partir do século XXI, foram criadas várias leis que fundamentam e orientam a escola na perspectiva inclusiva (Brasil, 1988; 1996; 2008a; 2011; 2015a).

---

1 Doutora em Educação, professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo e membro do grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial e Educação Inclusiva no EBTT. <http://lattes.cnpq.br/1659053731594758>.

2 Doutora em Educação Especial, professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo e membro do grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial e Educação Inclusiva no EBTT. <http://lattes.cnpq.br/7160183383586542>.



Esse movimento para a construção de uma escola que cumpra sua responsabilidade de ensinar a todos, marcadamente a partir dos anos 2000, possibilitou avanços para o acesso à educação, mas não garantiu a permanência e aprendizado, uma vez que os professores queixam-se por não estarem preparados para ensinar pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a Educação Especial, como uma modalidade transversal de ensino, perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008a). Com essa característica, notamos os desafios que possam existir para que a modalidade consiga realmente atender as demandas dos alunos acompanhados diante da diversidade apresentada no ensino comum e a pouca formação dos docentes na perspectiva da equidade. Neste texto, nosso objetivo é apresentar e analisar os fundamentos do AEE a partir do que estabelece a legislação brasileira e os estudos recentes sobre o tema tendo por base pesquisas publicadas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

## **Organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado a partir da legislação**

O atendimento especializado já está previsto para as pessoas com deficiência desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988), inicialmente com um caráter clínico, principalmente nas perspectiva da integração das pessoas com deficiência em espaços anteriormente não frequentados por esse grupo que vivia a exclusão social.

Diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vinha sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva” [...] Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial do processo de democratização do país (Mendes, 2009, p. 03).

Após a promulgação da Constituição Federal, foram implementadas as Leis nº 8.069/1990 (Brasil, 1990), nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e nº 10.845/2004 (Brasil, 2004) que fizeram referências explícitas ao termo “atendimento educacional especializado”, porém, em se tratando dos fundamentos do mesmo, não havia maiores esclarecimentos.

Em 2001, foi divulgada a Resolução CNE/CEB nº 02 (Brasil, 2001), que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Em relação às escolas da rede regular de ensino, o art. 8º da referida Resolução dispôs que essas devem prever e prover, na organização de suas classes comuns, além de outros itens, os

[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001, p. 2).

Já no art. 13, o termo “atendimento educacional especializado” aparece se referindo à ação integrada entre os sistemas de ensino e os sistemas de saúde, os quais devem se organizar para atender alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde (Brasil, 2001).

Em 2005, com a promulgação do Decreto nº 5.626, que dispõe sobre a educação de surdos, foi elucidado que, para garantir o AEE, as instituições federais de ensino deveriam “[...] garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização” (Brasil, 2005, p. 4). O cap. VI, em seu artigo 22, § 2º, estabelece que “[...] os alunos têm direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (Brasil, 2005, p. 4). Pode-se considerar que, a partir de então, foi possível começar a tecer maior entendimento sobre o que se tratava o AEE quando o referido termo aparecia nas publicações oficiais federais. Assim sendo, a construção dos fundamentos do AEE foi acontecendo no percurso da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Como parte da referida movimentação, foi com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(PNEE/EI) (Brasil, 2008a) que o AEE passa a ser apresentado nos documentos legais como ações que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008a).

A PNEE/EI recebeu críticas quanto à forma de elaboração, tendo em vista a falta de representação de todos os setores envolvidos e de discussão do processo, promovendo a divisão entre os setores que lutavam para garantir o direito à educação do PAEE (Mendes; Santos; Sebin, 2022, p. 99-100).

Também em 2008 foi promulgado o Decreto nº 6.571, que dispõe sobre o AEE definindo-o como “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008b, §1).

O AEE é ofertado para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento/transtorno do espectro autista<sup>3</sup> e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008a), sendo este o atual público-alvo da Educação Especial (PAEE). A oferta é obrigatória pelos sistemas de ensino de todas as esferas, porém a adesão pela família e aluno é opcional.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008a, p.10)

Vale lembrar que, primeiro, pessoas com deficiência são aquelas com impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial que podem ter obstruída/dificultada sua participação plena e efetiva na sociedade diante de barreiras que esta lhes impõem, ao interagirem em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006). Segundo, pessoas com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas

---

3 O termo Transtorno do Espectro Autista é usado desde 2014 a partir da vigência do DSM V.

relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2008a).

Atualmente, a Associação de Psiquiatria Americana, por meio do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM V* (Associação de Psiquiatria Americana, 2014), segue o mesmo critério diagnóstico estabelecido pelos manuais anteriores para a identificação do autismo, incluindo o fator idade e atividades diárias, quando afirma que envolve “[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; presentes desde o início da infância e que limitam ou prejudicam o funcionamento diário” (Associação de Psiquiatria Americana, 2014, p. 53). Inicialmente, o autismo era considerado como uma forma de esquizofrenia; atualmente faz parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Terceiro, as pessoas com altas habilidades/superdotação

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008a, p. 9).

Essas devem ter a oportunidade de participar de atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de suas escolas em interface com as instituições de ensino superior, institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros.

Compreende-se que um expressivo grupo de alunos possui o direito de serem acompanhados pelos serviços da Educação Especial nas escolas de ensino comum. Tratam-se de alunos que podem trilhar caminhos diferentes, considerando a dinâmica a que as escolas estavam habituadas, demandando novos/outras procedimentos sobre o fazer pedagógico.

Para que possamos promover uma educação equitativa, que ofereça a cada estudante exatamente o que ele necessita, é primordial um planejamento bem estruturado. Desse modo, é necessário conhecer a trajetória in-

dividual de cada estudante, identificar os pontos fortes e fracos de cada um, além de acompanhar e registrar o desenvolvimento dos estudantes de modo processual (Pedro, 2023, p. 22).

Desse modo, é necessário o compartilhamento de informações por parte dos profissionais que integram o percurso escolar de cada aluno, estamos nos referindo a uma rede de saberes, o que perpassa pela formação de professores e por políticas que possibilitem espaços/tempos para o planejamento e trocas de experiências. Entretanto, a autonomia e o interesse dos profissionais da educação também é primordial.

Em 2008, com a publicação do Decreto nº 6.571/08, foi elucidado acerca dos objetivos do AEE, quais sejam:

- I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008b, p. 01).

Em suma, a Educação Especial é responsável pela organização da oferta do AEE, formação continuada, organização de redes de apoio, construção e divulgação de recursos, serviços e práticas colaborativas. O AEE atende a legislação vigente no que diz respeito à garantia da permanência do PAEE na escola regular, suscitando o acesso ao currículo considerando a acessibilidade, além de todas as outras organizações essenciais, como garantia de transporte, adequação de mobiliário e equipamentos, acesso ao sistema de comunicação, dentre outros.

O AEE não é substitutivo à escolarização, mas visa a construção da autonomia do PAEE na escola e fora dela, tendo como principal meta articular o ensino comum com a Educação Especial. A criação e implementação das SRM teve por objetivo apoiar a organização e a oferta do AEE e foi um momento histórico de fortalecimento do trabalho da Educação Especial no ensino comum. Apesar do AEE ser vinculado ao espaço das SRM, por se-

rem ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, a sua oferta não precisa estar determinada pela existência de tal espaço educativo no contexto escolar, principalmente quando consideramos a realidade da maioria das escolas brasileiras que não possuem a infraestrutura adequada para as atividades acadêmicas básicas (Baptista, 2013). Sendo assim, a prática do AEE não pode se restringir a um espaço reservado para o “atendimento” e nem estar voltado para “ajuste” dos alunos como se precisassem de concerto. Antes, suas ações precisam estar articuladas ao ensino comum em diálogo constante entre os professores e profissionais que atuam na Educação Especial e os professores de áreas específicas do conhecimento.

Todavia, não basta implementar uma política de atendimento educacional especializado sem realizar mudanças estruturais e pedagógicas no funcionamento das escolas, como, por exemplo, entre outras dimensões, na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam (Macedo; Carvalho; Pletsch, 2011, p. 40).

Considerando as SRM, seguindo as políticas públicas vigentes, estas devem ser organizadas de modo a atender, conforme cronograma e horários, os alunos do PAEE. Dessa forma, dependendo dos alunos direcionados às SRM, uma questão a ser colocada é acerca dos conhecimentos necessários aos profissionais atuantes nesse ambiente, pois necessitarão de conhecimentos diversos e, como já colocado, a formação é um tema ainda a ser discutido e aperfeiçoado.

Algumas atribuições do professor que atua no AEE estão descritas nos documentos legais, como: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços/ações, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias. Além disso, é responsável pela “[...] elaboração e execução do ‘plano do AEE’, em articulação com os demais professores do ensino regular” definindo o tipo e o número de atendimento aos alunos que estão vinculados à Educação Especial” (Baptista, 2011, p. 64).

Segundo a legislação, para atuar no AEE, o professor precisa ter formação que o habilite para a docência e formação específica na área da Educação Especial. Isso devido à característica das ações desenvolvidas no espaço escolar que demandam conhecimentos específicos no ensino de: Libras; língua por-

tuguesa na modalidade escrita como segunda língua de pessoas com surdez; Sistema Braille; sorobã; orientação e mobilidade; utilização de recursos ópticos e não ópticos; tecnologia assistiva (TA); desenvolvimento de processos mentais; produção de materiais didáticos e pedagógicos; enriquecimento curricular e outros. Além disso, os professores que atuam no AEE estabelecem parcerias intersetoriais e com os professores do ensino comum, acompanham a aplicabilidade dos recursos e tecnologias e orientam as famílias e professores sobre esses usos em sala de aula e em casa (Brasil, 2009).

É de suma importância que o AEE esteja institucionalizado na escola conforme prevê a legislação atendendo os seguintes critérios em sua organização:

- I. sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II. matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III. cronograma de atendimento aos alunos;
- IV. plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V. professores para o exercício da docência do AEE;
- VI. outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII. redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2011, p. 2).

Isso indica que o AEE precisa ser incorporado ao ensino comum de modo que os alunos contemplados pelo referido atendimento não interrompam o itinerário de desenvolvimento acadêmico no espaço em questão, sendo os conhecimentos voltados para a Educação Especial a contribuição necessária para compor as demandas de escolarização. Isso também significa criar as condições necessárias para todos terem ampliadas suas possibilidades de aprendizagem na escola comum, perpassando processos de colaboração que envolvem, dentre outras ações: planejamento coletivo, mediação do conheci-

mento em sala de aula comum, intervenções específicas, articulação de momentos de formação em contexto, atendimento às famílias, elaboração de atividades e seleção de recursos (Vieira; Ramos, 2017).

Acredita-se que o trabalho realizado no AEE deve ser subsidiado pelo que é trabalhado em sala de aula, no intuito de potencializar o aprendizado do aluno nesse espaço-tempo, porém, não se trata de reforço, mas que haja uma articulação e coerência com o trabalho realizado em sala de aula comum (Borges, 2014). Concorde-se que as ponderações aqui apresentadas reconhecem o AEE como direito fundamental e imprescindível para que o PAEE esteja nas escolas de ensino comum e se desenvolva de forma efetiva. Compreende-se que o AEE é:

[...] um espaço de resistência que promove e dissemina o processo inclusivo, e que os problemas [...] descritos sobre este espaço de atendimento têm raízes estruturais e, por isso, a busca por elucidá-los não pode restringir-se ao professor ou ao chão da escola, deve ser fruto de uma perspectiva macro, e de uma análise crítica contextual (Sobral; Mesquita, 2021, p. 168).

Avanços que garantam o direito à educação precisam continuar na pauta das ações dos governos em diferentes esferas do país. Tal necessidade fica ainda mais evidente quando analisamos a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que concebe a necessidade de universalizar para os indivíduos de quatro a dezessete anos que compõe o PAEE o acesso à educação básica e ao AEE ofertado de modo preferencial na rede regular de ensino e nas SRM.

## **O que os estudos estão abordando sobre os fundamentos do AEE**

Para compreender o que os pesquisadores da área da Educação Especial inclusiva se referem quando abordam a temática e os fundamentos do AEE, realizou-se uma revisão de literatura, tendo por base estudos publicados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este item se justifica por entender a compreensão dos pesquisadores atuantes nessa temática, pois isso irá se desdobrar no trabalho realizado em diferentes SRMs do país.

O ano inicial de corte para a pesquisa foi 2008, considerando que a promulgação da PNEE/EI que trouxe definições mais precisas sobre o AEE ocorreu



na referida época. Ao consultar o portal da CAPES e inserir os termo “AEE” e “fundamento” (no singular ou plural) delimitando a busca pelo “assunto”, nenhum registro foi encontrado. A partir disso, a busca foi redefinida sendo realizada utilizando no filtro de busca “qualquer campo” (ou seja, ambas as expressões utilizadas deveriam constar em qualquer parte dos documentos, e não apenas como assunto principal) e qualquer ano.

A busca encontrou 36 produções das quais apenas uma não foi possível localizar o texto para realizar a leitura do resumo e verificar se ia ao encontro do propósito aqui em questão. Destaca-se que todas as obras identificadas no Portal da CAPES foram do tipo artigo. Para iniciar a análise das mesmas, foi realizada a leitura de todos os resumos.

Em relação aos trabalhos encontrados, foi possível identificar que apenas dois deles tinham também como objetivo versar sobre os fundamentos do AEE (Pita; Oliveira, 2022; Castaman; Marques; Tommasini, 2020). Com isso, optou-se por realizar a leitura completa de todos os artigos para identificar se havia a explicação/menção sobre as bases do AEE de modo a colaborar com as intenções colocadas.

Considerando as explicações dadas, passa-se agora a caracterizar os achados relacionados com a leitura dos 35 artigos levantados como resultado da busca no Portal da CAPES. Informa-se que 3 produções científicas apareceram de modo duplicado na busca, restando 32 trabalhos. Desses, 9 artigos foram descartados, um deles por tratar da realidade de outro país e os demais por não irem ao encontro do objetivo aqui em questão. Deste modo, restaram 23 artigos que serão analisados a seguir.

Para apresentar a definição sobre o AEE, cinco artigos citaram a Resolução nº 04/2009 que instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009). Outros três utilizaram a definição trazida no Decreto nº 7.611/2011 o qual “Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências” (Brasil, 2011). Duas produções se apoiaram na PNEE/EI (Brasil, 2008a) para dissertar sobre o AEE. Quatro artigos citaram mais de uma fonte quando definiram o AEE, dentre elas, as políticas públicas citadas anteriormente e também a Lei nº 13.005/2014 que trata do “Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2014) e a Nota Técnica nº 02/2015 que disserta sobre as “Orientações para a organização e oferta do Atendimento

Educacional Especializado na Educação Infantil” (Brasil, 2015b). Ainda, dois artigos utilizaram o Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008b) quando mencionaram sobre o AEE. Por fim, três artigos definiram sobre o que é o AEE, mas não citaram nenhuma fonte, dois mencionaram sobre o AEE, mas não definiram sobre o que se trata e dois artigos não trouxeram nenhuma definição.

Pode-se depreender que as pesquisas analisadas, em sua grande maioria, estão se respaldando nas políticas públicas em âmbito nacional ao tratarem da temática do AEE. Assim, considera-se que em relação à compreensão sobre o significado da referida ação, está de acordo com as orientações oficiais. Acrescenta-se ser necessária outra busca/estudo para poder tecer análises sobre os desdobramentos do AEE no cotidiano escolar.

Também foi explorado no levantamento sobre a menção às SRM considerando que trata-se de espaço, conforme mencionado anteriormente, onde o AEE pode ser realizado. Com a leitura dos 23 artigos, foi possível identificar que 15 deles mencionaram as SRM como espaço onde pode acontecer o AEE. Os demais estudos não tiveram menção às SRM. Acrescenta-se que nem todos abordaram sobre as SRM apresentando alguma legislação para respaldar o assunto, alguns apenas mencionaram sobre as mesmas.

O terceiro item analisado foi acerca do público elegível para frequentar o AEE que, conforme apresentando, trata-se do PAEE. Considerando os estudos lidos, 12 deles mencionaram que existe um público específico para frequentar o AEE e informaram que se trata do PAEE conforme a legislação federal. Um estudo mencionou sobre haver um público específico, denominando este de PAEE, mas não informou a quais pessoas estava se referindo.

Destaca-se que em 2010 foi constituído o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) com a missão de produzir estudos que contribuíssem para o processo de universalização do acesso e melhoria da qualidade do ensino oferecido ao PAEE no Brasil. Tratou-se de estudo envolvendo 21 universidades brasileiras e contou com a participação de 596 professores de SRM das cinco regiões do país. O livro “Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do AEE” (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015) sobre o referido estudo, considerando a organização e o funcionamento do AEE, concluiu que:

Os municípios investigados, no âmbito do discurso, tentam seguir algumas das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, operacionalizam suas ações para

atender, cada um a seu modo, aos alunos do PAEE matriculados na sala regular. Na prática, entretanto, essa política é traduzida das mais variadas formas (Mendes; Cia; Tannús-Valadão, 2015, p. 517).

Considerando que a intenção do presente item não foi analisar como o AEE tem se desdobrado na realidade de diferentes municípios brasileiros em relação a prática do mesmo, mas captar como pesquisadores da área estão compreendendo os pressupostos teóricos do AEE; que o levantamento indicou que, em grande parte, os estudos se fundamentam com base no que está preconizado nas publicações oficiais atuais; e que o estudo do ONEESP indicou, também em parte, o cumprimento ao que está posto na legislação em relação aos fundamentos do AEE, destaca-se a recente afirmação e fortalecimento da PNEE/EI pelo Governo Federal não indicando alterações na concepção do AEE. Torna-se pertinente a realização de novos estudos que tragam respostas de diferentes realidades brasileiras, para identificar se com o passar do tempo houve maior familiaridade em atender a legislação.

## **Algumas considerações**

Ao apresentar e analisar os fundamentos do AEE a partir do que estabelece a legislação e os estudos recentes sobre o tema, procura-se dar visibilidade ao público vinculado à modalidade Educação Especial com direito ao AEE, apresentar a obrigatoriedade da oferta do mesmo nos diferentes níveis e modalidades de ensino, analisar como o AEE vinculado à SRM, identificar as atribuições do professor que atua no espaço em questão e considerar os desafios vividos no cotidiano escolar para garantir o direito à educação para todos os alunos.

Historicamente, as diretrizes do AEE foram lentamente modificadas para atender as demandas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação que frequentam o espaço escolar, deixando de ter o caráter substitutivo e passando a integrar-se ao planejamento político pedagógico da escola.

Apesar da legislação apontar o AEE vinculado à SRM nas diferentes regiões brasileiras, não podemos afirmar que realmente os atendimentos complementares e suplementares aconteçam unicamente em tal espaço.

Reafirma-se a relevância que o AEE, bem como as SRM, possuem no sistema educacional brasileiro e compreende-se que diversos estudos já foram

realizados e trazem contribuições que comprovam a essencialidade de ambas as ações. Trata-se de processos que complementam e suplementam o ensino nas salas comuns, mas que, sem os mesmos, o cenário da Educação Especial inclusiva no país, para além da ampliação do número de matrículas de alunos PAEE, certamente necessita de mais avanços.

De todo modo, é crucial demarcar que esforços e investimentos devam estar centrados no aprimoramento do ensino na classe comum, pois a defesa está pautada na perspectiva da inclusão escolar.<sup>4</sup> Acredita-se que novas pesquisas são necessárias para que, no cenário atual, os avanços vislumbrados estejam voltados para elementos curriculares e, para tal, orientações com diretrizes mais precisas de modo a possibilitar o AEE com maior capacidade trazendo consequências promissoras para os processos de ensino e aprendizagem na sala de aula comum.

## Referências

- ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: A sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.59-76, mai.-ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 dez. 2023.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Martins, 2013. p. 43-61.
- BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 16. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 1997.

---

4 Compreendida como movimento filosófico e político que defende a escolarização do PAEE em classes comuns de escolas regulares.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm). Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasil: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 17 nov. 2023.

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 08 dez. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta nº 02, de 04 de agosto de 2015.** Orientações para Organização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2015b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ace-na-educacao-infantil&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ace-na-educacao-infantil&Itemid=30192). Acesso em: 24 nov. 2023.
- CASTAMAN, A. S.; MARQUES, M. Atendimento Educacional Especializado na Educação Profissional e Tecnológica: possibilidades e desafios a partir do uso de materiais didático-pedagógicos. **Rev. Valore.**, Volta Redonda, v. 5, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/525>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- MACEDO, P. C.; CARVALHO, L. T.; PLETSCH, M. D. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico.** Seropédica: Editora da UFRRJ, 2011. p. 35-45.
- MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: Seminário nacional de pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, 5., 2009, São Paulo. **Anais[...]** São Paulo, 2009. ICD-ROM.
- MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G.. **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marqueline & Manzini, 2015.
- MENDES, E. G.; SANTOS, V.; SEBIN, B. R. **Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 125p.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.
- PEDRO, K. M. **Altas habilidades/Superdotação: características, identificação e atendimento.** São Carlos: Edesp, 2023.
- PITA, J. S. S.; OLIVEIRA, R. L. Contar histórias no Atendimento Educacional Especializado: perspectivas contemporâneas. **Rev. FAEEBA.**, Salvador, v. 31, p. 117-129, out./dez. 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000400117&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432022000400117&script=sci_arttext). Acesso em: 17 nov. 2023.
- SOBRAL, R. S. A.; MESQUITA, A. M. A. O atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: problematizações sobre o currículo. In: NOZU, W. C. S.; SIEMS, M. E. R.; KASSAR, M. C. M. **Políticas e práticas em Educação Especial e inclusão escolar.** Curitiba: Íthala, 2021. p. 166-178.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. O. O atendimento educacional especializado e o caso de um estudante cego no ensino fundamental. *In*: MELO, D. C. F.; RANGEL, F. A. **Práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**: pessoas com deficiência visual. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 114-139.

### 3. Atendimento Educacional Especializado: refletindo sobre a política pública na atualidade

Patrícia Teixeira Moschen Lievore<sup>1</sup>  
Douglas Christian Ferrari de Melo<sup>2</sup>  
DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.3

#### Introdução

O acesso à educação dos alunos público da Educação Especial vem se constituindo como uma conquista de lutas históricas dos movimentos sociais, que hoje têm pautado em suas reivindicações a garantia do direito do acesso ao conhecimento por esses estudantes. Nesse sentido, falar sobre a política pública do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é falar sobre um serviço importantíssimo para assegurarmos o direito à educação

- 
- 1 Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFES. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE/UFES. Graduação em Filosofia – Unimes (2011) e em Normal Superior: Séries Iniciais do Ensino Fundamental- Unesc (2008). Professora e Pedagoga da rede municipal de ensino de Colatina/ES. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6422332395152935>.
  - 2 Doutor em educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. Possui graduação em pedagogia (2017) pela Uniube e em história (2003) pela Ufes, especialização (2004) e mestrado (2007) em História pela Ufes. É professor adjunto do centro de educação, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes e do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4115960878343816>.



de um grupo historicamente marcado pela exclusão e que vem conquistando os seus direitos através de sua organização.

Quando voltamos a nossa atenção para as normativas e legislações que garantem esse direito, a Constituição Federal (CF/88) é, sem dúvida, um grande marco para a escolarização dos alunos público da Educação Especial. Além disso, representou um grande avanço no que diz respeito à descentralização financeira dos estados e municípios em relação ao financiamento da educação brasileira. Em seu artigo 208, inciso III, a CF/88 estabelece “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988), além de propor, em seu art. 213, sejam destinados recursos públicos às entidades da sociedade civil para atendimento às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/96 — trouxe importantes discussões relativas à questão da escolarização dos estudantes público da Educação Especial, quando esta prevê que essas pessoas devem ter o acesso à educação garantido, ocupando salas de aula de escolas públicas ou privadas que ofereçam o ensino regular comum (Brasil, 1996a).

O direito à educação de todos os sujeitos fica evidenciado no artigo 4º da LDB, que a vê como um direito do cidadão e dever do Estado, que precisa ofertá-la de maneira qualificada devido à inerência da lei com a cidadania e direitos humanos (Cury, 2002). O Artigo 4º, inciso III, diz que “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996a).

A implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), através da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, possibilitou que 60% dos recursos dos impostos do Distrito Federal, estados e municípios passam a ser direcionados ao Ensino Fundamental e sua distribuição deveria ser proporcional ao número de alunos nas respectivas redes de ensino (Brasil, 1996b). No tocante à Educação Especial, o Fundef estabeleceu um valor aluno-ano diferenciado do valor mínimo nacional, de acordo com o nível e estabelecimento de ensino em que o aluno estivesse matriculado no Ensino Fundamental, embora até 1999 não tenha sido praticado nenhum tipo de diferenciação de valores. O Decreto nº 5.374,

de 17 de fevereiro de 2005, elevou o valor de ponderação para a matrícula desses alunos para 7% (Brasil, 2005).

Tais avanços são concretizados com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) através da Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. O Fundeb possibilitou um maior estímulo financeiro para as redes públicas expandirem as matrículas e todas as etapas e modalidades são consideradas com pesos diferenciados na distribuição, sendo que o valor mínimo por aluno/ano do público da Educação Especial passa a receber um peso ponderado 20% superior ao valor por aluno de referência, em uma escala cujo valor mais elevado alcança 30%. Vale ainda ressaltar que a União passa a contribuir com um aporte bem maior de recursos (Brasil, 2007b).

O Decreto nº 6.571/2008, que garante a dupla matrícula no ensino comum e no AEE, alterando as regras do Fundeb, foi, sem dúvida, um marco para a garantia da oferta desse serviço para os estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2008b). Vale destacar que o Decreto 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto 7.611/2011, que traz uma mudança sutil, mas que vale o destaque, pois beneficia as instituições privadas sem fins lucrativos que ofereçam Educação Especial, quando, em seu art. 1º, inciso VIII, determina que é dever do Estado conceder “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (Brasil, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008, teve como objetivo constituir políticas públicas promotoras de educação de qualidade para todos os alunos. O documento apresenta um diagnóstico da Educação Especial, estabelece objetivos, define os alunos atendidos por essa modalidade educacional e traça diretrizes. Essa política tem como objetivo 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 as suas necessidades (Brasil, 2008a).

Esse documento apresenta uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com deficiência devem ter acesso ao sistema regular de ensino que, por sua vez,

deve atender às necessidades específicas desses educandos, a fim de garantir sua participação e aprendizagem, mas o referido documento não apresenta ações que garantam a materialidade do que é apresentado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em vigor, vem orientando os sistemas de ensino em relação à implementação de políticas públicas educacionais que garantam o acesso, a permanência desses estudantes e buscando eliminar as barreiras que impedem o seu acesso pleno ao direito à educação.

O novo Fundeb, aprovado pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC 26/2020), traz importantes mudanças quanto ao financiamento da educação e que também contemplam a Educação Especial. Uma delas é a que estabeleceu maior complementação da União, de 10% para 23% até 2026, bem como, a criação do CAQ, que garante recursos mínimos por estudante para assegurar qualidade do ensino, conforme previsto na meta 20 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2020b).

Diante do cenário apresentado, refletiremos sobre o AEE, que tem se apresentado como uma política pública duradoura e um serviço que, quando colocado em prática, levando em consideração as diretrizes e orientações, vem se apresentando como um importante recurso para promover a aprendizagem dos alunos público da educação especial, eliminando assim as barreiras para o seu acesso ao conhecimento (Bondezan; Goulart; Leme, 2013; Ferreira; Lima; Garcia, 2015; Damázio, 2018).

## Perspectivas metodológicas

Para refletirmos sobre como vem se apresentado a política pública do AEE na atualidade, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, recorrendo à análise documental das normativas que norteiam a implementação do Atendimento Educacional Especializado, bem como diretrizes e orientações para sua operacionalização, além de recorrermos aos Dados do Censo Escolar 2022, bem como as notas técnicas do Ministério da Educação, referentes ao orçamento dos programas que dão suporte à logística desse serviço.

Coadunamos com Michel (2009) quando afirma que a análise documental se configura como uma importante ferramenta de coleta de dados, o processo de análise documental “faz parte do processo de conhecimento e identificação do problema, sem o qual a busca da solução será inócua e sem eficácia” (Michel, 2009, p.65). Nesse sentido, com a análise das normativas e dados

referentes ao AEE no cenário brasileiro, buscamos trazer luz para esse importante serviço, evidenciando possíveis falhas e problemáticas, a fim de refletirmos acerca de possíveis caminhos.

## **Correlação de forças e políticas públicas/estatais**

O referencial de análise contruído por Antonio Gramsci nos possibilita conceituar Estado e compreendermos, assim, os processos de institucionalização dos canais de controle social sobre asações do Estado, levando em consideração que a análise da relação de forças permitirá a nossa compreensão dos espaçoscontraditórios,namedida em que asdemandasereivindicaçõesdosdenominados grupos subalternos são incorporados pelo Estado.

Gramsci nos apresenta uma inovação em relação a sua concepção de Estado, que é o local ocupado pela sociedade civil que, em Marx, encontrava-se na infraestrutura. Nesse sentido, no conceito gramsciano de Estado, a sociedade civil manteria uma relação dialética com a infraestrutura. O Estado, assim, seria composto por duas esferas: a sociedade civil e sociedade política, dessa forma, “seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (Gramsci, 2007, p. 248). Ainda nas palavras do teórico, o

Estado, que comumente é entendido como Sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular ao tipo de produção e à economia de dado momento) [deve ser visto] como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc. (Gramsci, 1987, p. 224).

Dessa forma, sendo o Estado constituído pela sociedade civil e pela sociedade política, é preciso superar a concepção utópica de que todos os homens são iguais, de que seus interesses e o modo de vida das classes subalternas sempre estarão em pauta e serão difundidos pelo Estado. O Estado moderno esconde o seu caráter de classes, apresentando-se como acima das classes sociais, englobando uma expressão universal de toda a sociedade e incorporando as demandas e interesses, até mesmo, dos grupos subalternos. Para

Gramsci, o Estado configura-se como um lugar de hegemonia de Classe, quando afirma que

[...] podem-se afixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, quase expressa no Estado e no governo jurídico (Gramsci, 2001, p.20).

A hegemonia é o fundamento do poder político. Ela irá promover um equilíbrio entre força e consenso. No Caderno 13, Gramsci (2007) afirma que para realizar um estudo sobre a relações de forças deve se levar em conta as diversas situações em que elas se encontram, ou seja, é necessário avaliar os níveis em que se estabelecem as forças em disputa de uma determinada realidade e também “é preciso expor o que se deve entender em política por estratégia e tática, por “plano” estratégico, por propaganda e agitação, por “orgânica” ou ciência da organização e da administração em política” (Gramsci, 2007, p.19).

Nesse sentido, o teórico italiano nos apresenta três momentos ou graus em que se deve fundamentar a análise de relação de forças. O primeiro seria o que as relações de forças sociais estão ligadas à estrutura objetiva, ou seja, ao que já existe, independente da vontade dos homens e capaz de ser mensurado pelas ciências exatas e físicas (Gramsci, 2007).

O segundo momento seria a avaliação da relação de forças políticas dos grupos sociais, ou seja, a análise do grau de homogeneidade de suas pautas, sendo este momento possível de ser diferenciado em vários graus de consciência política coletiva. O primeiro grau é considerado o mais elementar por Gramsci, é o econômico-corporativo, em que há uma unidade homogênea do grupo profissional, mas ainda não existe uma unidade de grupo social mais amplo (Gramsci, 2007). O segundo grau é um momento em que se conquista a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda situado no campo econômico, já que o Estado ainda é visto apenas como terreno para obtenção de uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes. O terceiro grau em que o Estado

[...] é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (Gramsci, 2007, p.41-42).

Nesse sentido, podemos afirmar que um grupo social conseguiu superar os seus próprios interesses corporativos estritos e incorporou, pelo menos, alguns dos grupos subalternos. Isso acontece de tal forma que parece representar os interesses da sociedade como um todo. O terceiro momento considerado por Gramsci é o da relação de forças militares, que se divide em técnico-militar e político-militar. O teórico entende, assim, que a independência almejada não poderá ocorrer apenas pela via militar, será necessária a utilização das forças político-militares e que “esse tipo de opressão seria inexplicável sem o estado de desagregação social do povo oprimido e a passividade de sua maioria” (Gramsci, 2007, p.43).

As perspectivas teóricas de Gramsci acerca da concepção de Estado, bem como da relação de forças existentes, possibilitam analisar que as políticas públicas educacionais, e aqui destacamos as voltadas para os alunos público da Educação Especial, como um território de disputa de forças em que, num determinado momento, os grupos dominantes exercerão maior influência na sua elaboração e execução, dada a tendência do Estado a assemelhar-se aos grupos da sociedade civil que exercem maior hegemonia.

## **O Atendimento Educacional Especializado**

Entre as políticas públicas educacionais, recursos e aspectos a serem observados para a escolarização dos alunos público da Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado destaca-se como um marco da Política

Nacional da Educação na Perspectiva Inclusiva para a eliminação das barreiras no processo de aprendizagem desses estudantes (Brasil, 2008a).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso III, dispõe que o dever do Estado com a educação deve prever “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). No mesmo sentido, a LDB, no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996a).

No mesmo sentido, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destaca o Atendimento Educacional Especializado como uma importante estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo (Brasil, 2001).

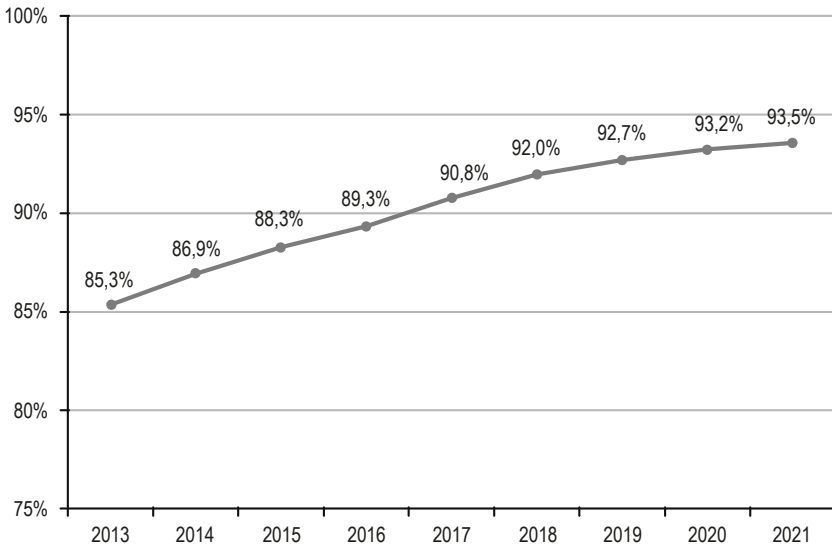
A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e estabelece que esse serviço deve ser realizado no turno inverso da escolarização do estudante público da Educação Especial, não sendo substitutivo às classes comuns, sendo oferecido prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola, de outra escola ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Além disso, as diretrizes apresentam como objetivo do AEE a função de complementar ou suplementar a formação dos alunos público da Educação Especial, isso através da disponibilização de serviços e recursos, capazes de eliminar as barreiras para o desenvolvimento e aprendizagem desse aluno. Importante destacar que, em seu art. 10, a resolução determina que o projeto pedagógico das escolas de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo a organização das salas de recursos multifuncionais, matrícula no AEE, cronograma de atendimento, plano de AEE, professores para esse para o atendimento, outros profissionais da educação, como intérprete de libras, guia-intérprete e profissionais que atuam como apoio para esses estudantes (Brasil, 2009).

No que diz respeito aos recursos financeiros para a oferta do AEE, as diretrizes, em seu art. 8º, apontam que serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, a matrícula dos alunos na sala comum e no AEE, admitindo-se ainda, a matrícula desses estudantes na sala de AEE da mesma escola, em AEE de outra escola pública, matrícula de AEE em instituição de Educação Especial pública e em instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Vale destacar que, embora existam políticas públicas educacionais que asseguram o Atendimento Educacional Especializado para os alunos público da Educação Especial e que, mesmo que as matrículas desses estudantes em escolas regulares tenham aumentado nos últimos anos, os números referentes ao acesso desse público ao AEE vêm caindo nos últimos anos, como nos mostram os gráficos a seguir.

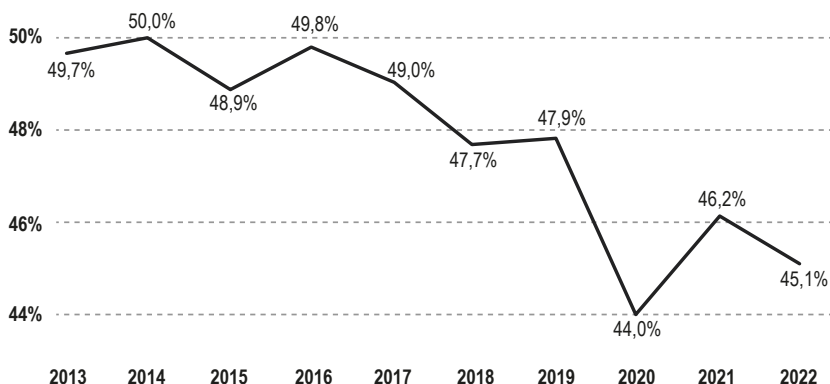
Gráfico 1 – Matrículas de alunos público da educação especial em escolas regulares



Fonte: Elaborado pela Diretoria de Estudos Educacionais Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021).



Gráfico 2 – Matrículas de alunos público da Educação Especial no AEE



Fonte: Elaborado pela Diretoria de Estudos Educacionais Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2022).

Como é possível observar no Gráfico 3, o número de matrículas de alunos público da Educação Especial no ano de 2013 era de 83,5% e em 2021 cresceu para 93,5%, que equivalem a um crescimento de 10% do número de matrículas em oito anos. Porém, há que se destacar que, assegurar o acesso desses estudantes à matrícula não é garantir direito de aprender, de ter acesso a serviços que eliminam as barreiras para o seu desenvolvimento pleno. E essa nossa afirmação é notoriamente comprovada pelos dados do Gráfico 4, que nos apresenta um panorama do acesso desses estudantes ao serviço, que já é uma política pública consolidada, do Atendimento Educacional Especializado, que em 2013 contava com o acesso de 49,7% dos alunos público da Educação Especial e teve uma queda brusca a partir do ano de 2018, chegando em 2022 com 45,1% de matrículas, o que indica que a oferta do AEE não acompanhou o aumento do acesso desses estudantes à escola comum.

Embora o AEE não aconteça somente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), destacamos a importância desse espaço físico e dos materiais disponibilizados para o trabalho dos professores especialistas e da sala de aula comum. A Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, com o intuito de incentivar as redes de ensino na organização e oferta do AEE. A portaria estabelece que a SRM “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos

e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (Brasil, 2007a).

De acordo com o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), os recursos que compõem as salas, bem como as informações e monitoramento da implantação desses espaços, ficariam a cargo do MEC/SEESP. Aos gestores dos sistemas de ensino, ficaria delegada a função de definir e indicar as escolas a serem contempladas a partir da adesão ao programa.

Nesse sentido, e de acordo com as matrículas e deficiências dos alunos, poderiam ser implantadas dois tipos de SRMs, a do tipo I, que atenderia aos alunos com deficiência auditiva, física, múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, e do tipo II, que atenderia especificamente os alunos cegos ou com baixa visão. O programa trazia uma especificação dos equipamentos, mobiliários e materiais didático pedagógicos que seriam disponibilizados em cada tipo de SRM (I ou II). Vale destacar que a sala do tipo II continha todos os equipamentos, mobiliários e materiais didáticos/pedagógicos que a sala do tipo I tinha, acrescida de: 1 Impressora Braille de pequeno porte, uma máquina de datilografia Braille, 1 reglete de mesa, 1 punção, 1 soroban, 1 guia de assinatura, 1 kit de desenho geométrico e 1 calculadora sonora (Brasil, 2010).

Importante destacar que, além de trazer orientações quanto à instalação e disponibilização dos materiais das SRMs, o MEC apresentava no manual todas as orientações em relação à utilização, bem como à manutenção e sobre possíveis problemas técnicos que poderiam ser apresentados pelos equipamentos tecnológicos, além de disponibilizar os contatos para dúvidas e orientações em relação à logística do programa.

Em 2020, foi publicada a Resolução nº 15, de 07 de outubro, que trouxe uma mudança no Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, pois dispõe sobre a destinação de recursos para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e bilingue de surdos para o AEE, e não mais a disponibilização dos equipamentos, como vinha acontecendo. A Resolução tem como objetivos destinar os recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal de Educação Básica (Brasil, 2020a).

O processo de adesão passa então a ser realizado em duas etapas: adesão das secretarias de educação e a adesão das unidades executoras, ou seja, escolas indicadas pelas secretarias de educação, a partir de uma lista prévia de escolas elaborada pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC), sendo que a elaboração e apresentação do Plano de Atendimento é condição para que as escolas sejam contempladas (Brasil, 2020a).

O monitoramento do programa é realizado via PDDE Interativo, através da elaboração de Relatórios de Execução das Atividades, nos quais as escolas deverão informar dados sobre a implementação do Plano de Atendimento da Escola, sendo que o monitoramento geral do Programa é de responsabilidade da SEMESP/MEC e do FNDE. O valor a ser destinado a cada escola segue a quantidade de alunos declarados como público da educação especial no Censo Escolar do ano anterior, sendo assim definido: até 30 alunos: R\$20.000,00; de 31 a 80 alunos: R\$32.000,00; acima de 80 alunos: R\$45.000,00, na proporção de 80% de capital e 20% de custeio (Brasil, 2020a).

Quando analisamos o Censo Escolar de 2022, notamos que das 137.335 escolas públicas brasileiras, apenas 34.544 escolas contam com SRMs, ou seja, cerca de 25% (Brasil, 2022). Esses números coadunam com a Nota Técnica nº62/2021/CGPF/DEE/SEMESP, elaborada para a Comissão Externa Ministério da Educação da Câmara dos Deputados para a construção do Relatório CEXMEC 02/2021, que evidencia que no ano de 2019 não houve destinação de recursos para o programa, em 2020 foram atendidas 9.200 escolas e em 2021 foram atendidas 4.500, entretanto, essa quantidade de escolas atendidas equivale apenas, aproximadamente, a 10% das escolas públicas brasileiras (Brasil, 2021).

Destacamos que essa mudança na operacionalização do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, embora tenha a intenção de fortalecer a autonomia das equipes escolares em adquirir os equipamentos, entre os elencados, de acordo com suas necessidades e busca por desenvolver a economia local, apresenta uma problemática, pois a formação dos professores e equipes escolares, muitos desses profissionais não contam com um conhecimento técnico adequado para escolher esses materiais e equipamentos que são necessários no processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial, como veremos a seguir na análise dos dados sobre a formação de professores em Educação Especial.

## O professor especialista em Educação Especial

Além de contar com recursos que promovam a aprendizagem dos alunos público da Educação Especial, destacamos aqui a figura importante do professor especialista em Educação Especial. Esse profissional que atua não só na SRM, mas na sala de aula comum e demais espaços da escola, é o profissional que dará o suporte para que os demais professores possam acessibilizar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

A Resolução nº 02, de 2001, em seu art. 8º, inciso IV, dispõe sobre a atuação colaborativa do professor especializado em educação, embora não especifique como deva ser essa atuação, o documento ainda traz que esse apoio pode ser realizado nas classes comuns. O parágrafo 2º esclarece que os professores de Educação Especial são aqueles que

[...] desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

No que tange a formação desses profissionais, o parágrafo 3º do documento ainda prevê que esses professores especializados em Educação Especial deverão comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas e complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (Brasil, 2001).

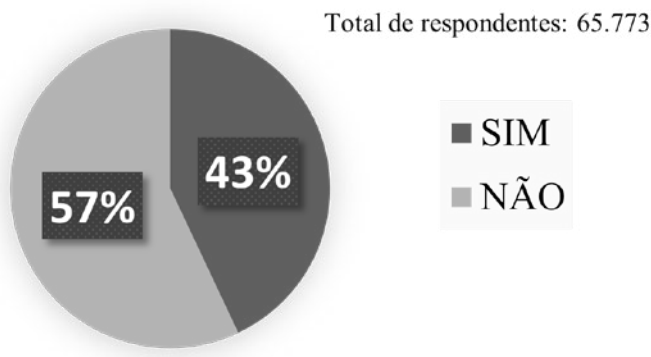
Ainda sobre a formação desses profissionais, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, indica que esse professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, ou seja,

seja especialista nessa área, mas a sua formação inicial pode ser em qualquer licenciatura (Brasil, 2009).

A atuação do professor faz toda diferença no processo de aquisição de conhecimento por parte desse alunado, mas para que isso seja possível, os docentes precisam ter acesso a um processo formativo que desenvolva neles a competência técnica necessária para a condução desses estudantes. Ao avaliarmos o cenário nacional em relação à formação de professores para atuar com estudantes público da Educação Especial, deparamo-nos com a realidade apresentada pelo gráfico abaixo, que nos mostra um panorama do acesso à formação continuada por parte dos professores brasileiros:

Gráfico 3 - Questionário Diretores Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021 – Pergunta 74

Nos últimos doze meses, sua escola recebeu treinamento para lidar com o público-alvo da educação especial?



Fonte: Saeb 2021, Inep.  
Gráfico: Elaborado pelos autores (2023).

Analisando o gráfico, podemos perceber que do total de 65.773 escolas brasileiras, 57% não haviam recebido formação de professores relacionada aos estudantes público da Educação Especial nos 12 meses anteriores à aplicação da prova, que aconteceu em 2021. O gráfico reflete uma realidade que é apresentada pela Nota Técnica nº87/2021 GAB/SPO/SPO, de 23 de setembro de 2021, elaborada pela Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do MEC, em resposta ao pedido feito pela Comissão Externa Ministério da Educação (MEC) da Câmara dos Deputados, para elaboração do Relatório CEXMEC 02/2021.

Segue abaixo a Tabela 1, que apresenta um recorte do Orçamento da Educação Especial MEC referente à formação de professores nos anos de 2019 a 2021:

Tabela 1- Orçamento da Educação Especial MEC – 2019 a 2021

<b>ANO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>DOTAÇÃO ATUALIZADA</b>	<b>DESPESA EMPENHADA</b>	<b>DESPESA PAGA</b>
<b>2019</b>	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica	R\$ 139.811,20	R\$ 139.811,20	---
<b>2020</b>	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica	R\$ 1.585.207,26	R\$ 1.585.207,26	R\$ 250.744,40
<b>2021</b>	Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada para a Educação Básica	R\$ 1.262.469,63	R\$ 615.711,19	R\$ 43.211,96

Fonte: Nota Técnica nº87/2021 GAB/SPO/SPO, de 23 de setembro de 2021.

Tabela: Elaborada pelos autores (2023).

Ao analisarmos a Tabela, podemos concluir que, no ano de 2019, apesar de o MEC ter destinado 139.811,20, que é um valor irrisório, levando em consideração as dimensões do nosso país, não foram executadas despesas para o apoio à capacitação e formação inicial e continuada de professores. Esse dado evidencia que no ano de 2019 não foram executados programas nacionais de formação de professores voltados para o atendimento do público da Educação Especial.

O cenário apresentado no ano de 2020, ano marcado pela suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19, em que os professores tiveram que reinventar as suas práticas e que ficou tão explícita a necessidade da formação dos professores no nosso país, não é animador, pois dos R\$ 1.585.207,26 disponibilizados para o apoio à formação, foram utilizados apenas R\$ 250.744,40. O ano de 2021 segue a mesma tendência, em que são empenhados apenas R\$ 615.711,19.

Os dados apresentados ilustram as respostas apresentadas pelos gestores escolares no questionário da prova Saeb 2021, pois fica evidente a ausência de programas federais de formação de professores voltados ao atendimento aos alunos público da Educação Especial. Programas que já existiram no passado e que são muito importantes, levando em consideração que o nosso país tem dimensões continentais e é marcado pela desigualdade, especialmente quando nos referimos à educação, e a existência de programas que deem um suporte técnico e financeiro para os estados e municípios, é essencial para pensarmos em uma educação especial capaz de assegurar o direito à aprendizagem desse alunado.

## **O Atendimento Educacional Especializado no Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**

Desde o início do seu novo mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva vem mostrando abertura para uma retomada das ações para o fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Já no seu primeiro dia de mandato (2023-2026), revogou o Decreto nº 10.502, conhecido como o “Decreto da Exclusão”, que instituiu uma nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas que continha muitos pontos questionáveis e colocavam em risco os avanços conquistados no campo da inclusão, o que fez com que a referida política fosse suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, logo após a publicação do decreto que a instituiu, até ser revogada pelo atual presidente.

Ainda no presente ano, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através da Portaria nº 1.188 de 2023, para o monitoramento da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No dia 21 de novembro de 2023, foi lançado pelo governo federal o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O referido plano é composto por quatro eixos, sendo eles: Expansão do Acesso, Qualidade e permanência, Produção de Conhecimento e Formação.

Destacamos aqui o eixo “Qualidade e Permanência”, que visa ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais; garantir Atendimento Educacional Especializado a

todos os estudantes público da Educação Especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar. No tocante a este eixo, o governo federal tem como meta a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (Brasil, 2023).

Além disso, no eixo “Formação”, o governo pretende investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como realizar ações de letramento em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Modelo Social da Deficiência para trabalhadores do Ministério da Educação. Estabelece como meta a formação inicial e continuada em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva para 1.250.000 professores de classes comuns; 48.700 professores de AEE; 106.622 gestores escolares; 24 mil estudantes de graduação; 240 mil bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, envolvendo 37.500 preceptores e 21 mil estudantes de mestrado profissional (Brasil, 2023).

## Conclusão

A partir das nossas análises, foi possível evidenciar que nos últimos anos os programas para manutenção e fortalecimento do serviço do Atendimento Educacional Especializado foram praticamente paralisados, dessa forma, todo o esforço para o reestabelecimento da qualidade desse serviço é muito importante. Destacamos ainda a necessidade de investimentos para que mais escolas tenham Salas de Recursos Multifuncionais e que os professores especialistas tenham acesso a uma formação capaz de suprir as especificidades técnicas necessárias para este tipo de atendimento.

Além disso, destacamos a importância de ser incluída nas políticas públicas educacionais, voltadas para o público da Educação Especial, a destinação de recursos para que os professores especialistas em Educação Especial estejam cada vez mais presentes nas escolas comuns. Além disso, a regulamentação dessa especialidade, a partir de estudos técnicos e pesquisas, definindo a carga horária, a quantidade de alunos e especificidades a serem atendidas por esses profissionais, atuando não só na Sala de Recursos Multifuncionais, mas de forma colaborativa com os professores das salas comuns.



Concluimos, coadunando com o referencial teórico que nos deu suporte para as reflexões registradas nesse estudo, que historicamente as conquistas sociais nunca foram asseguradas sem a luta e engajamento dos movimentos sociais organizados. Nesse sentido, cabe a todos nós, pessoas com deficiência, seus familiares, comunidade científica e profissionais da educação, incluirmos cada vez mais em nossas pautas de reivindicações a necessidade da implementação das políticas públicas educacionais voltadas para os alunos público da Educação Especial, bem como de sua manutenção e reformulação, quando necessário, a partir de estudos técnicos, pesquisas e o mais importante, com a consulta à comunidade escolar sobre suas necessidades.

## Referências

- BONDEZAN, A. N.; Goulart, A. M. P.; LEME, A. M. P. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **Cam. Educ. = Camine: Ways Educ.**, Franca, SP, 2013. Disponível em: <https://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 nov.2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 02 nov.2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1996b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9424&ano=1996&ato=548ATQE5UMJpWTe70>. Acesso em: 02 nov.2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica>. Acesso em: 02 nov.2023.
- BRASIL. **Decreto nº 5.374, de 17 de fevereiro de 2005**. Fixa, para o exercício de 2005, o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5374&ano=2005&ato=f9fMTWE5UMRpWT9ca> . Acesso em: 02 nov.2023.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e da outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2007c. Seção 1, p. 18. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011..** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 15, de 07 de outubro de 2020.** Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-15-de-07-de-outubro-de-2020/view>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. Comissão Externa destinada a acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos do Ministério da Educação (MEC), bem como da apresentação do seu Planejamento Estratégico (CEXMEC); **Relatório Semestral 02/2021.** 41 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas/eindicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas/eindicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Brasília: Ministério da Educação, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneepei>. Acesso em: 02 dez. 2023.

CURY, C. R. J. Direito a educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/563>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DAMÁZIO, M. F. M. Metodologia do serviço do atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva na escola regular. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 840-855, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11916>. Acesso em: 15 ago. 2023.

- FERREIRA, S. M.; LIMA, E. B.; GARCIA, F. A. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/14993>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- GRAMSCI, A. **Literatura e vida nacional**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol.2. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol.3. Tradução de Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2009.

## 4. Interdependências formativas e narrativas: processos inclusivos sobre os docentes na Ufes

Mario de Jesus Xavier<sup>1</sup>

Larissa Littig Francisco<sup>2</sup>

Edson Pantaleão Alves<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.4

### Aproximações iniciais

Neste capítulo, produto de uma dissertação de mestrado acadêmico em educação, será mostrado o que conecta os saberes dos cinco professores, abordando a constituição figurativa para a formação histórico-social no contexto pro-

- 
- 1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2021). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Professor Estatutário nas cadeiras de Educação Especial e Coordenação na Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3959817064596268>.
  - 2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Bolsista Capes. Mestra em Educação pelo PPGE/UFES (2021). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6594745911571367>.
  - 3 Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Graduado em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Associado da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2060844750389871>.

cessual, por meio de reflexões de ações realizadas em sala. Utilizamos como fonte de dados os diferentes cursos de graduação em que os mesmos atuam. Neste movimento, apresentamos as características dos docentes entrevistados:

- Docente A – 53 anos, professor do curso de Oceanografia;
- Docente B – 46 anos, professor do curso de Engenharia Civil;
- Docente C – 40 anos, professor do curso de Comunicação Social (Jornalismo);
- Docente D – 38 anos, professora do curso de Serviço Social;
- Docente E – 40 anos, professor do curso de Pedagogia.

Todos os docentes e a docente acima descritos passaram ou estão envolvidos na gestão de seus colegiados de cursos ou outros mecanismos institucionais na universidade, envolvendo os discentes para que lecionam. Percebem, diretamente, as primeiras dificuldades, quando se chega ao ensino superior, conforme análise dos dados obtidos nas entrevistas.

Isso ocorre, a exemplo da UFES, dado que

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina-se o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (Pimenta; Anastasiou, 2014, p.37).

A partir de uma leitura crítica das narrativas, poderemos compreender a percepção de professores sobre a constituição da identidade docente, considerando os processos inclusivos de alunos com deficiência no ensino superior. Com isso, exploraremos as percepções sobre o processo de formação profissional e o caminho pessoal para lecionar e ser pesquisador na universidade.

Por entendermos a importância das transformações e seus respectivos processos sócio-históricos e, em continuidade, da individualidade docente, perspectivamos uma situação, quando pesquisamos processos sociais, no qual “[...] temos que examinar a rede de relacionamentos humanos, a própria sociedade, a fim de identificar as compulsões que as conservam em

movimento e lhes conferem forma e direção particulares” (Elias, 1993, p. 38). Ao longo da trajetória formativa, o docente está inserido em seu próprio processo individualizado de transformação.

Posto isso, salientamos que este capítulo se desdobrará em duas partes intituladas: *“Quem sou eu?”: A constituição da identidade docente entre a pesquisa e a sala de aula*; *“O que é ser professor?”: Processos formativos e inclusivos nas interdependências do contexto universitário*. Em conjunto, tornam-se reflexões necessárias para a totalidade do que será debatido como resultado das narrativas docentes e da perspectiva de um professorado que mantém a formação inicial e continuada, visando um olhar crítico em favor dos processos inclusivos e da Educação Especial na perspectiva inclusiva de todos os discentes participantes das interdependências ao direito educativo e à dignidade humana.

Nas discussões tecidas por Elias (1994), o autor considera que nós, seres humanos, somos parte de uma ordem “natural” e “social”, e que essa ordem social é uma peculiaridade da natureza humana. Neste estudo, defendemos a educação inclusiva do indivíduo com deficiência no ensino superior, como um direito de ordem social que todos nós temos. Com isso, desconsideramos todos os discursos que tentam justificar o não acesso e a não permanência dos estudantes com deficiência na universidade, pela ordem natural ou biológica. Para o autor:

[...] o fato de a forma assumida pelas funções psíquicas de uma pessoa não poder jamais ser deduzida exclusivamente de sua constituição hereditária, decorrendo, na verdade, do modo pelo qual ela se constitui conjuntamente com outras pessoas, da estrutura da sociedade em que o indivíduo cresce, explica-se, enfim, por uma peculiaridade da própria natureza humana: o grau bastante elevado em que a autorregulação humana está livre do controle de mecanismos reflexos hereditários. A existência dessa liberdade é bastante conhecida, embora tenhamos apenas uma pálida compreensão de suas origens na história natural. Graças a ela, o manejo das relações pelo indivíduo permite – e também exige – um grau de moldagem social muito superior ao de outros animais. Graças a essa moldagem social, a estrutura do comportamento, a forma de autorregulação em relação aos outros, é mais diversificada no homem do que em todos os outros animais; e graças a ela, essa

autorregulação torna-se, em suma, mais “individual”. Também por esse lado, a descontinuidade entre sociedade e indivíduo, no pensamento, começa a desaparecer (Elias, 1994, p. 38).

Em outra análise, as experiências do teórico judeu alemão Norbert Elias respondem, por si só, o quanto sua teoria é significativa para a defesa dos grupos que são excluídos e perseguidos. Este reconheceu, de forma incipiente, a natureza de investigar as ordens (psicológicas) biológicas, sócio-históricas e individuais do processo autêntico numa figuração que contemple o olhar longínquo nas interdependências (Elias, 2006).

As investigações exploratórias, para definição, são entendidas como pesquisas que seguem seus métodos e procedimentos da seguinte maneira:

[...] são as dedicadas a estabelecer uma aproximação do pesquisador com um dado problema de pesquisa. Na maioria das vezes, as investigações exploratórias utilizam-se da pesquisa bibliográfica, ou ainda, buscam relação entre o problema proposto e as experiências já vivenciadas, seja por meio da coleta de entrevistas, seja por meio de exemplos. Elas cumprem, assim, importante função de abrir caminhos novos, apresentar novas temáticas (Toledo; Gonzaga, 2011, p. 87).

Na necessidade de abrir novos caminhos e figurar novas percepções, assumimos a constituição de atribuir às experiências docentes e às interdependências figurativo-formativas, no âmago da epistemologia. Sendo assim, “[...] essa pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação” (Cervo; Bervian, 1996, p. 49).

### **“Quem Sou Eu?”: A constituição da identidade docente entre a pesquisa e a sala de aula**

A dificuldade de aprendizagem se constitui como um problema bastante debatido e preocupante da educação básica ao ensino superior. As causas podem relacionar-se a fatores internos ou externos, que acabam interferindo na aprendizagem dos alunos. Quando os alunos são PAEE, é preciso rever posturas, reformular planos, adaptar conteúdo e projetar ações acessíveis.



A identidade docente precisa legitimar sua ação inclusiva para que todos tenham acesso ao conhecimento que está sendo compartilhado. Quando uma minoria não acessa o direito fundamental, seja por falta de políticas públicas ou exclusão didática em sala de aula, devemos repensar as formas de coexistir no processo educativo e no processo civilizador. Nesta seção, faremos um breve caminho sobre a importância da didática e sua relação sobre a construção de uma identidade docente, preocupada com a formação continuada para ensinar a todos e a todas.

Nessa perspectiva, os caminhos percorridos, a priori, para tal acúmulo de conhecimento são permeados por condições presentes nas práxis, estabelecidas, institucionalmente, entre a relação professor-aluno e o processo político-profissional que os docentes se encontram no ensino superior para atender as demandas sociais pelas quais acreditam.

O diálogo estabelecido entre os trabalhos expostos favorece a construção cronológica. Dessa forma, fica mais fácil identificarmos os processos em que os recursos humanos e técnicos para o ensino se transformaram, ao longo da formação da sociedade: nas suas revoluções, na primeira e, respectivamente, na segunda guerra mundial; em contextos nos quais as tendências pedagógicas assumiram, em si mesmas, nos sistemas de ensino nacionalmente e internacionalmente no decorrer dos anos, no tocante, podemos citar, por exemplo, as Declarações e as políticas públicas no Brasil, a partir da década de 1990.

A ação do professor, como atividade do conhecimento, designa uma análise complexa sobre seu papel no processo civilizador e na constituição de identidade, à medida que está, intrinsecamente, provocada no processo social aos indivíduos, tentando compreender “[...] a resposta mais elementar à questão da identidade-eu do indivíduo, à pergunta “*Quem sou eu?*”” (Elias, 1994, p. 151, grifos nossos).

No tocante, Elias (1998, p. 7) expõe que “[...] o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma hora é algo de invisível”.

Pantaleão (2009) salienta que é necessário pensar nos movimentos de formação continuada, entendendo os docentes num contínuo processo de “formar formando-se”. Embora nesse trabalho não tenha aproximado suas reflexões com o Ensino Superior, o autor destaca a importância de a estrutura

organizacional a ser gerenciada e a serem produzidos processos de formação continuada, pois “[...] é nessa relação Eu-Outro que produzimos e reproduzimos concepções, reafirmamos ou ressignificamos algumas delas. Nesse sentido, ao provocar a formação do Outro, o sujeito está implicado na sua própria formação” (Pantaleão, 2009, p. 113).

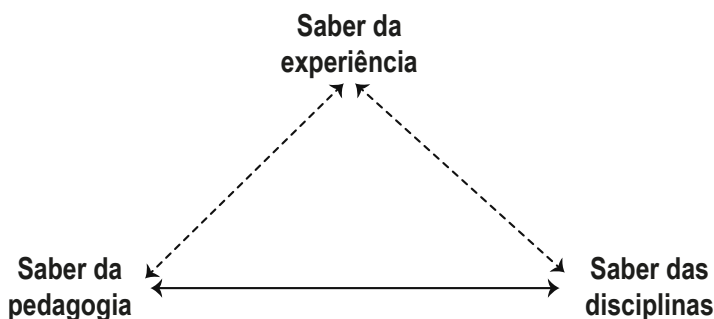
A formação continuada do corpo docente é a materialidade, *a priori*, das primeiras demandas transformativas sobre as políticas inclusivas que estamos abordando, e que se encontra enraizada nas demandas estruturais. Dessa forma, a atividade docente também contribui, significativamente, para a formação. A respeito disso, observemos o que relata o Docente C:

Eu diria muito que eu vejo a ***atividade docente quase como uma militância política*** em certa medida, porque é muito busca minha. Por isso que eu tenho uma certa crença na possibilidade emancipatória do ensino universitário que é onde eu atuo. Em certa medida esse horizonte acaba fazendo com que o tempo todo eu busque não só uma autoimagem do professor, mas também que eu busque mecanismos que permitam essa intervenção acontecer. Entendendo muito que a gente como professor temos esse papel interventor. E mesmo no contexto onde a educação tem sido extremamente golpeada. E não falo só na pandemia que coloca, por exemplo, a gente pra ter que ficar trabalhando quase que na marra por mediações tecnológicas que são incapazes de dar conta do processo do total de acúmulo e debate de um determinado conhecimento. Mas nos últimos anos, vamos chamar assim, um certo desprezo pela ideia do conhecimento científico, do conhecimento acumulado e da relevância das ciências enquanto uma espécie de selo de garantia que esses conhecimentos produzidos na universidade são adequados para um certo desenvolvimento social. Não vou falar progresso no sentido positivista evolutivo, mas um desenvolvimento pleno e coletivo da sociedade e da humanidade. Então eu entendo que ***a universidade é o espaço onde o indivíduo isolado, o indivíduo provado, vamos chamar assim, ele consegue alcançar alguma compreensão um pouco mais rica de mundo, elevado, não só no sentido do conhecimento rigoroso, mas também na constituição quanto sujeito parte de uma coletividade*** (Docente C – Entrevista em 21 de junho de 2021, grifos nossos).

Algumas falas dos docentes entrevistados caminham, diretamente, para o objeto de pesquisa deste estudo, ademais, como argumentado acima, sobre a estrutura da universidade e a demanda produzida nos contextos para que os direitos desses discentes se efetivem em sua coletividade. Sendo assim, a maioria dos professores e professoras oraliza sobre esse problema, sendo, portanto, atenuante, fato que pode prejudicar o ensino didático-pedagógico e o planejamento dos mesmos.

Por assim ser, estabelecemos uma rede de relação com o “Triângulo do Conhecimento”,<sup>4</sup> formulado pelo autor português. Com os dados do INEP, entenderemos, adiante, a relação da categoria discente com seus respectivos campos de trabalho em suas especializações. Esse modelo prático garante o entendimento de como funciona a dinâmica interdependente do processo figurativo e suas consequências para a formação continuada dos professores.

Figura 1- O Triângulo do Conhecimento



Fonte: (Nóvoa, 1999, p. 9)

Certamente, a formação dos docentes assume, cada vez mais, modelos autômatos, ainda mais agora, com ensino remoto, tendo em vista as tendências tecnocratas. Dessa forma, pensamos a profissão docente, neste meio, e, ademais, nos processos sociais, entendendo que

---

4 Para Nóvoa (1999, p. 9), o Triângulo do Conhecimento procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento).

Nos períodos de inovação educacional há uma certa tendência para valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos. Nos momentos mais conservadores procura-se juntar o saber da experiência ao saber das disciplinas. Atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas) (Nóvoa, 1999, p. 9).

Ressaltamos, também, a garantia de direito a esses professores quanto à formação, pois é necessário “[...] reconhecer que o acesso ao conhecimento é uma ação extremamente implicada com o desenvolvimento do ser humano” (Jesus *et al.*, 2015, p. 93). Sendo assim, é necessária a formação nos cursos em que os professores investigados fazem parte (Oceanografia, Engenharia Civil, Comunicação Social, Serviço Social e Pedagogia).

Ao expressar a narrativa a seguir, o Docente A deixa claro de qual lugar a universidade deve começar e torna fundamental a legitimidade de reconhecer a equidade de todos, em todos os processos, inclusive na formação de professores para uma formação pedagógica.

E, assim, dentro do padrão que eu conheço, pelo menos da minha área de conhecimento, grande parte dos professores, eu não era diferente, ***eu me sentia muito mais um pesquisador***. Então, na verdade, eu me sentia um pesquisador, atuando como pesquisador, que, por acaso, tinha que também dá aula, ou seja, é como se fosse um tributo que eu pagava, o preço que eu pagava pra ser pesquisador era ter que dar algumas aulas durante a semana. Então, assim, as pessoas, na minha área de Ciências Naturais, são muito voltadas pra pesquisa, têm os professores, os colegas e eu também, que coordenam o laboratório, tem o laboratório, onde passam o dia inteiro interagindo com a sua equipe, o laboratório que são alunos também... então, isso era o mais comum nessa fase anterior, ou seja, não havia um investimento de evolução profissional, de crescimento profissional, voltado para o ensino, pra ser um melhor professor. A ideia, assim, tipo ***“eu já sou um bom professor, eu faço tudo que é necessário pra ser um bom professor e os alunos, se não gostam, o problema é deles”***. (Docente A - Entrevista em 21 de junho de 2021, grifo nosso).

O delineamento dessa resposta foi possível, através de um olhar autocrítico da universidade, e de um docente que tem seus lócus de atuação na área das Ciências Naturais. Por outro lado, pensamos como a afirmação pela luta inclusiva dos alunos com deficiência ocorreria nesse cenário.

A relação da Educação Especial é evidenciada para a perspectiva inclusiva, que deve ser fomentada nos Programas de Pós-Graduação, assim como os docentes caminham para o encontro em suas figurações formativas para essas entradas, possibilitando um avanço do processo civilizador nos direitos e ao ensino nas práticas escolares e curriculares para o público-alvo da Educação Especial. Apesar de Esteve (1999) pontuar que

Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos, as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos vinte anos. Os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores (Esteve, 1999, p. 100).

Os aumentos das exigências, em relação ao professor, caminham à medida que identificamos os novos processos de singularidade na escolarização de alunos e na formação continuada da categoria docente, segundo Esteve (1999). A partir de agora, observamos as informações, referentes aos docentes que possuem esse nível de especialização no Estado do Espírito Santo, um ano após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), que institui, em seu art. 28, parágrafo X, no que diz respeito ao direito à educação, a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015).

O processo social estabelece, nas relações e funções da Identificação-EU,<sup>5</sup> para os aspectos possíveis que determinam as mudanças coletivas, através da

---

5 A diferença entre as pessoas (Elias, 1994).

balança Identificação-NÓS.<sup>6</sup> Construídas através das relações humanas, coletivamente entendidas sobre uma compreensão de longo prazo, historicamente falando, as funções sociais executam-se, naturalmente, sobre a síntese básica da natureza produtivista.

A estrutura social não planejada é o elo brilhante que garante a utopia do multiculturalismo. Isto é, levantamos a bandeira da inclusão escolar e da educação especial. Quando perguntado sobre essa questão, o Docente E contemplou, em sua fala, uma fundante reflexão, que não é clara para algumas “pedras”, que deixam formas comprometerem a estrutura dos processos sociais nas interdependências de uma teia figuracional complexa da casa e dos direitos fundamentais. Isso porque, o próprio docente constitui-se como PAEE e possui baixa visão. Consideremos, então, a sua experiência, a partir da constituição docente em sala de aula:

Seja nas condições que a gente não tem de acessibilidade e como isso interfere pra bom e pra ruim no processo de ensino e aprendizagem, nos processos de gestão da universidade, nos processos de pesquisa e extensão na forma de trabalhar com os alunos. Pelo menos, os meus recebem um susto no primeiro momento. Mas, eles vão trabalhando, vão me ajudando e vão dando uma outra relação. Eu percebo isso desde quando eu dava palestras. *Então, eu já exponho logo a minha condição.* [...] Não que eu sou melhor nem pior, mas, é diferente é uma fala diferente. Eu trago olhares e pontos de vistas diferentes que *a universidade não está preparada, acho.* Ela não aceita os corpos desviantes. Negro, pessoas com deficiência, indígenas... *ela não aceita muito bem, ela não recebe muito bem* (Docente E, Entrevista em 16 de abril de 2021, grifos nossos).

Chegamos, então, nas entrelinhas dos movimentos de educação para todos. Da atual necessidade de analisar o porquê os cenários estão revolucionando e abrindo caminhos, que, antes, pouco a pouco, não eram concretizados. Para o professor universitário, que se localiza em sua função e compromisso social, estabelecer tal pensamento dialógico com a classe popular é saber que as dificuldades de inserção, nesse contexto, ainda são desiguais.

---

6 Aspectos comuns entre as pessoas (Elias, 1994).

Para Goodson (2000, p. 71), “[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”.

O relato da Docente D se dirige à reflexão que, na realidade, “[...] Então, assim, no caso, a questão da minha identidade docente, eu vejo que eu fui me formando como docente um pouco que até me espelhando em outros professores e professoras que eu tive durante todo esse meu percurso”. De fato, os outros professores entrevistados também estão nesse processo de aprendizagem mútua, inclusive, em relação à inclusão dos discentes PAEE em seus respectivos cursos. Ainda na visão da professora:

[...] mas eu procuro sempre manter esse diálogo, no sentido de construir junto e entender o percurso de cada estudante, porque **cada estudante tem um percurso** e é importante que isso seja respeitado também. Eu acho que é muito isso. Talvez, assim, o que falta, no caso, o que eu sinto que falta pra mim, que, agora, com essa experiência com docente, **falta um pouco mais dessa questão pedagógica** e a gente percebe muito isso, principalmente com o Earte, também, a própria Prograd, ela vem fazendo cursos formativos nesse sentido mesmo de trabalhar o pedagógico dentro do Ensino Superior (Docente D, entrevista em 23 de junho de 2021, grifos nossos).

Ao trabalhar a inclusão de alunos com deficiência, nesses contextos de formação, verificamos a ideia de transição sobre os níveis de ensino serem mínimos até a entrada nos vestibulares nos contextos universitários. Quando reiteramos o papel do professor neste processo, evidenciamos-nos praticantes e conhecedores das políticas públicas, da afirmação de legislar a favor da inclusão. Por isso, seu projeto deve dialogar no desenvolvimento constitutivo de “[...] troca, reciprocidade, construção coletiva, rede, participação, envolvimento, processos democráticos. Todos devem se empenhar na condução deste trabalho” (Schuchter, 2017, p. 70).

Elias (1994) ressalta que é preciso compreender a melodia, num contexto geral, não apenas as notas isoladas. Isso porque, caso alcancemos um arranjo harmônico entre todos os pontos levantados, durante este capítulo, muitas pessoas ficarão felizes com a composição final de seus direitos serem legitimados tanto no processo social quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Em continuidade, é nessa prática que o Docente E sustenta a fala anterior. Para ele,

[...] a identidade a gente acaba criando um mundo próprio, *porque as pessoas não te recebem, não tem acessibilidade, você acaba criando uma casca dura, um mundo próprio*. E eu percebo que quando eu entrei como professor, tive uma inocência de achar que eu não precisava mais provar nada pra ninguém, eu cheguei como professor universitário e essa inocência, ela caiu logo no primeiro mês, quando uma professora foi perguntar pro meu chefe se eu tinha condições de dá aula (Docente E, Entrevista em 16 de abril de 2021, grifos nossos).

Fica claro que a formação docente se limita às condições estruturais que, para além de sua deficiência, esbarra em outros limites, colocados, historicamente, nas teias sociais. A investigação sobre a profissão docente continuada busca estreitar o elo que se estabelece na linha tênue da formação, acima de tudo, da responsabilidade ética e social, que precisamos compreender o papel de cada instituição na constituição do Processo Figuracional. Sendo assim, “[...] a verdadeira tarefa da pesquisa, contudo, consiste em compreender e explicar como esses aspectos se entrelaçam no processo e em representar simbolicamente seu entrelaçamento num modelo teórico com a ajuda de conceitos comunicáveis” (Elias, 1994, p. 153). De certa forma, esse entrelaçamento não é executado, à medida que entendemos que

Mas dentro da universidade a constituição ela foi, ele teve coisas boas. A trajetória que eu percorri, eu me formei em história, mas eu fiz disciplinas em vários outros cursos em vários outros centros eu falo que fiz duas universidades, praticamente de história, na formação inicial. Mas com exceção de duas, da graduação, duas não me receberam bem; a minha condição. O meu cartão de visita foi **“o que você está fazendo aqui?”** Isso eu ouvi de três professores sendo 1 do curso de história que ainda atua hoje. [...] quando eu; antes eu fui tentar um outro concurso e um outro professor perguntou: **“mas como que um quase cego pode dá aula?”** Eeu me frustrei muito com a universidade, fui coordenador do núcleo de acessibilidade, pensei assim, acho que agora como professor eu vou poder agir e não consegui, porque a estrutura é muito



forte e a contradição é muito grande (Docente E, Entrevista em 16 de abril de 2021, grifos nossos).

Os aspectos biológicos, psicológicos e sociais reiterados acima classificam-se na ótica estabelecida sobre um conjunto de fatores sobre o processo das políticas inclusivas, inclusive para a formação continuada, como colocado. Nos exercícios comunicáveis, às vezes, corriqueiramente naqueles cursos, em que o professor trabalha na perspectiva de detentor do saber, justificado pela prática longínqua no campo de trabalho do curso em que leciona na graduação. Entretanto, tratamos criticamente “[...] do uso do saber para exercício de poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso” (Aquino, 1996, p. 42).

Ressaltamos, ainda, sobre as práticas institucionais da UFES. Em dois movimentos atuais, o NAUFES convidou a comunidade acadêmica e externa para o debate em torno da inclusão em seus processos de acessibilidade e, também, sobre a Educação Especial. Alguns detalhamentos são necessários para se compreender os caminhos que queremos chegar, enquanto conjunto que luta pelas mesmas bandeiras. Detalharemos, respectivamente, os encontros que muito nos deixa com pontos de interrogação sobre o futuro dos discentes e da constituição da identidade docente na universidade.

O primeiro encontro ocorreu no dia 30 de maio de 2019. Este era um convite que versava sobre o seguinte título: “*A Ufes e o compromisso com a acessibilidade: um tema que envolve a todos e a todas*”. Seguindo, neste relatava-se os pontos de pauta sobre a criação do núcleo (2011) e dos processos de reestruturação deste (2013; 2015 e 2017); o Decreto-Lei nº 5.296/04; das lutas coletivas travadas a partir do Fórum de Acessibilidade (2004 – 2008); o Grupo Acesso (2015 – 2017), em que o coordenador atual do NAUFES e idealizador deste grupo repetia, quase em todas as suas falas, como se fosse um lema: “*Não se faz política pública no sofá!*”; e, por fim, os (as) alunos (as) de graduação e bolsistas do próprio núcleo.

A interrogação concretizou-se a partir da acessibilidade, como compromisso de todos. Identificando os poucos que ali estavam presentes, a ausência de alguns foi notada. Por exemplo, a participação de outros docentes que estavam confirmados para somar ao debate, assim como, dos colegiados, centros e, até mesmo, do Reitor da própria universidade. Após o monólogo extenso proferido pelo coordenador do NAUFES, bastaram-se trocas de olhares

entre bolsistas e o mesmo para saber qual seria a próxima atitude, tendo em vista que os slides da apresentação sobre os temas acima já havia se encerrado. Em um auditório enorme, com lugar para quase 120 pessoas, no Centro de Ciências Humanas (CCHN), o vácuo foi audível.

O que aparentemente restou para completar o horário, que estava estabelecido no convite, foi — imediatamente e surpreendentemente — chamar os alunos com deficiência para contarem suas histórias de vida até a chegada à universidade. A cada história, era uma salva de palmas e, por fim, pode ir embora.

Por fim, ressaltamos, mais uma vez, em defesa da perspectiva que trata a experiência dos seres humanos, como, talvez, uma das únicas condições singulares da personalidade histórica e social de um indivíduo, que o ajude a entender as inquietações pessoais e a sua atuação no mundo. Vários teóricos defendem essa reflexão, desde Sócrates, com a “*Maiêutica*”, para responder às perguntas intrínsecas de cada um até nossos referenciais trabalhados, nesta investigação, como António Nóvoa e Norbert Elias, estudando a “*Profissão Docente*” e o “*Processo de longa duração da Sociologia Figuracional*”, paralelamente.

Consequentemente, neste processo de contação de histórias dos discentes públicos-alvo da Educação Especial, algo foi positivo, o contato para chamá-los a realizarem o planejamento docente, sendo fundamental para que esse público não seja utilizado para preencher lacunas nos processos que possam ocorrer na universidade.

O segundo encontro ocorreu no dia 24 de outubro de 2019. Este se intitulava “*Acessibilidade na UFES: um tema que envolve a todos e a todas*”. Tinha como convite a seguinte mensagem: “O Núcleo de Acessibilidade da UFES convida para o primeiro encontro de coletivos que atuam com a temática da acessibilidade, para um momento de troca de saberes e experiências com o objetivo de aproximar as ações”. Nesse encontro, efetivamente, houve representantes de alguns centros (Centro de Ciências da Saúde e Centro de Educação Física e Desportos), além do próprio Centro de Educação (local em que ocorreu o encontro). Diferentemente daquele citado anteriormente, houve propostas, indagações, a presença de representantes da prefeitura universitária e de alguns professores, que, com suas pesquisas, têm ajudado a desenvolver o tema da acessibilidade nos campus universitário. A questão a ser destrinchada é a articulação em rede de uma teia que estabeleça um diálogo possível nos fazeres estruturais, atitudinais

e no processo de aprendizagem dos cursos de graduação desses estudantes com base nas políticas universitárias.

Os atravessamentos, debatidos no Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais - GRUPGIE”, convida-nos a estabelecer sentidos reflexivos necessários para entender a proximidade da realidade que encontramos no campo de pesquisa. Analisar as narrativas docentes, à luz de uma perspectiva eliasiana e de outros aspectos normativos, é, sem dúvidas, resgatar o compromisso epistemológico das transformações nas teias que se tecem na interdependência do cotidiano.

### **“O que é ser Professor?”: Processos formativos e inclusivos nas interdependências do contexto universitário**

A partir das observações descritas pelos professores e a análise, que dimensiona, teoricamente, os avanços e os retrocessos da percepção docente e sua ação para a educação superior, foi possível se fazer um avanço científico.

Professores e professoras do magistério superior correm para dar conta de suas demandas no Ensino, Pesquisa e Extensão, gerando uma estafa, na qual o relógio parece não atender as suas necessidades pessoais e profissionais. Entramos, verdadeiramente, em *Cadeias de Interdependência*,<sup>7</sup> na qual o tempo objetivo não corresponde ao tempo subjetivo, provocando uma “pressão do tempo cotidiano” e nem suas trajetórias poderão ajudá-lhes, pois “[...] conceitos como o de tempo, que implicam um nível elevado de síntese, situam-se além do horizonte do saber e da experiência” (Elias, 1998, p. 11).

A relação entre o indivíduo (alunos PAEE) e o tempo deve ser considerada, à medida que se sabe das especificidades e do conhecimento e aprendizado sobre um mundo, que, ainda, não está preparado: o ambiente acadêmico e as relações sociais — a depender da sua deficiência. Isso também pode valer para docentes com deficiência.

---

7 E esse processo cego continua seguindo pelo mesmo rumo, sobretudo, se bem que não em caráter exclusivo, no caso das funções superiores de coordenação social, onde a interseção de um número cada vez maior de cadeias de interdependência incita aos homens a submeterem sua atividade profissional a um horário cada vez mais exato (Elias, 1998, p. 11).

O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em funções deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (Elias, 1998, p. 15).

A inclusão foi e continua sendo um processo que perpetua uma historicidade, que se executa, em passos firmes, e que busca, na constituição coletiva, o bem comum dos penalizados, frente a processos opressores, excludentes e coercitivos. Avançamos tardiamente, em relação às normativas construídas. Na conjuntura atual, procuramos não retroceder, mediante ameaças que desvelam-se ser, cada vez mais, concretas.

Elias (1994, p. 80-81) explica que as sociedades “[...] não podem ser percebidas pelos sentidos [...] mesmo hoje essa imagem parece tão evidente que é difícil arrancá-la de seu lugar fixo na consciência e considerá-la do lado de fora, por assim dizer, como algo novo e surpreendente”.

Ao longo das entrevistas, evidenciamos, quase que unanimemente, as ameaças sofridas pelo que pode se tornar inseguro nas salas de aula e fora delas. Sobretudo, nos processos das políticas inclusivas, quando fomos indagados, por todos os docentes, em suas respostas. Neste cenário, pareciam que estavam armados para, com seus “pontos de interrogações”, serem respondidos, na possibilidade de transformação de cenários reais já denunciados.

Temos como exemplos:

**DOCENTE A:** Sempre existe nos diálogos das aulas essa conversa “está indo tudo bem, essa metodologia está ajudando?” Então eu imagino, apesar de não me sentir preparado, porque têm muitas possíveis deficiências e maneiras diferentes de lidar com cada uma, então eu obviamente não me sinto em condições nem de saber como atuar, até em várias delas, mas eu acho que eu tenho mais chance de identificar isso, entende?”;

**DOCENTE B:** Então assim: como chegar até esse aluno? Como fazer com que esse aluno aprenda? Como fazer com que esse aluno absorva as informações? Enfim.

Eu acho que essa constituição de um docente, essa identidade de docente passeia, perpassa por essas questões.

**DOCENTE C:** Como é que você vai usar recurso visual com (palavra não compreendida) deficiência visual? 13 anos como professor eu já ministrei aulas pra alunos com deficiência visual e alunos com déficit de aprendizagem, nem sei se é o termo correto nessas nossas releituras, então me perdoa se eu usar algum termo não politicamente aceitável. Eu fui muito colocado pra pensar e refletir sobre isso com a própria atuação. Entende?

**DOCENTE D:** O que eu considero mais importante nessa constituição? Eu acho que pela questão de procurar ouvir, procurar manter o diálogo e o canal aberto eu acho que isso é importante porque não dá só pra manter a mesma metodologia e a mesma didática pra turmas que são diferentes, pra estudantes que têm demandas específicas diferentes.

**DOCENTE E:** Eles – docentes – produzem textos, artigos, tem a sua produção, mas eles não vivem a condição da deficiência e também não se aproxima, sabe? Então, eu trabalho como; **o que é ser professor?** (Grifos nossos).

Verificamos acima uma série de perguntas com algumas respostas, produzidas pelos professores entrevistados sobre o que ocorre, de fato, nos processos de ensino na sala e que, durante a produção dos dados, eles e elas se sentiram espontâneos a compartilhar suas inquietações individuais sobre os próprios pares.

Tanto Cavaco (1999) quanto Sacristán (1999), em livro organizado por António Nóvoa, intitulado: *Profissão Professor*, compactuam com a ideia de que a prática docente é a expressão da atividade profissional em sua liberdade, fundamentando-a em ofício do tempo e as suas mudanças, numa consciência da base formativa e transformativa (Nóvoa, 1999).

Inicialmente, é preciso defender que “[...] a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, económicos e culturais” (Sacristán, 1999, p. 71). Para argumentar sobre as inquietações dos docentes participantes da pesquisa, devemos entender que “[...] só através do esclarecimento do porquê das nossas próprias incertezas e

dificuldades poderíamos reencontrar sentido e significado para o nosso trabalho” (Cavaco, 1999, p. 160).

É necessário problematizar os “porquês” que instigam a categoria docente, nesta pesquisa, queremos saber as definições sobre o conceito de inclusão na universidade. Para Almeida e Martins (2009, p. 12), vivenciamos a necessidade de “[...] práticas educativas que atendem a todos os alunos garantindo a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, precisamos, antes, sustentá-las em bases sólidas”. Dessa forma, pensamos crítica e coletivamente, segundo as autoras, a respeito dos passos fundamentais em que a inclusão está imersa, numa base sólida ou em construção (Almeida; Martins, 2009).

No contexto deste estudo, o ensino superior é o lócus que analisamos tais provocativos e ações. De modo breve, cada professor e professora sustentam seu conceito, como se pode verificar abaixo:

**DOCENTE A:** Eu falava assim: ah, isso é problema do aluno, o aluno não quer aprender, o problema é dele, ele que se vire. Então, como eu não tenho mais essa atitude, eu tenho uma atitude mais empática, eu acho que eu teria mais motivação de buscar, aí, sim, alguma formação complementar além do apoio. Mas, uma formação de tentar aprender a lidar com essa situação e, realmente, incluir o aluno da melhor maneira possível.

**DOCENTE B:** E eu fico preocupado com isso, porque eu não sei como lidar com isso, eu não sei como lidar com esta situação, pra mim... eu acho que quando eu tiver essa experiência, vai ser muito rica, claro. Mas, vai ser um desafio grande, porque, se a gente não tem formação nem pro básico, imagina lidar com um aluno que tem necessidades especiais, não sei se é assim que fala; que tenha cuidados e atenções especiais.

**DOCENTE C:** E eu não falo não só de pessoas com deficiência, eu falo alunos com nome social, uma aluna transexual com um nome social, o nome na chamada é um do gênero masculino, mas o nome social é do gênero feminino. Essas adaptações todas eu enfrentei e resolvi no contexto em que essas questões foram se dando. Então, o aluno; “professor, eu sou deficiente visual, então, o conteúdo imagético da sua aula eu não vou aprender”, então, eu “opa, para tudo, vou planejar a minha aula entendendo que tem essa especificidade.”

**Professora D:** Então, eu entendo assim, que toda turma tem a sua particularidade, existem turmas que os estudantes são mais animados, turmas que os estudantes são mais calados e, no caso, quando tem estudante com deficiência isso exige, digamos... isso requer da gente um contato maior e um diálogo maior. As características que você considera necessárias pra ser docente.

**Professora E:** Eu acho que é a tentativa de você tornar o espaço para essas pessoas tão acessível quanto é para as pessoas que não tem uma deficiência. Eu acho que isso é um desafio, porque são muitas coisas que precisam estar em harmonia para que, realmente, essa inclusão dê certo. Por quê? Porque... aí eu tô falando em termos da escola, aqui fala mais da inclusão, eu estou entendendo que é na perspectiva da Universidade”. Eu acho que ser professor já envolve, deveria estar na base a questão dos processos inclusivos, ele já é um ponto de partida no sentido... que eu já devia entender.

Para as percepções expostas, os docentes definem a inclusão como processo demandado por vários aspectos necessários para que, na prática, possa existir tentativas, considerações, pensar as diferentes questões, inclusive como a prática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior. Com isso, é fundamental identificar e eliminar as diferentes barreiras e, mesmo que não seja tão fácil assim, na superação contínua de uma visão utilitarista da escola e universidade, como foi pontuado.

Ao refletirmos sobre o Atendimento Educacional Especializado para esse público discente, entramos, propositalmente, em outro assunto: a prática didática pedagógica e a formação continuada docente, em paralelo à própria constituição. O mito que há, quanto à qualidade do rendimento das turmas, após a entrada desses alunos, é o discurso excludente dos que reduzem as classes elitizadas, tendo em vista a supremacia enunciativa, carregada de segregação, desrespeito e ódio.

Nesses entraves, a coletividade do grupo de pessoas deve designar suas bandeiras de resistência. Para Elias (1994), os grupos de pessoas transcendem a uma *anima collectiva*— “mentalidade grupal” — que, em suas estruturas individuais, devem se compor em organização coletiva para abordarem os outros que usam, desse mesmo conceito, para os movimentos excludentes, com força hegemônica.

Ao relatar sobre as experiências, os docentes, a seguir, destinam a não associação do caráter formal, que devemos lidar, com a iminência pedagógica, revelando a natureza formativa que ambos adquirem ao integrarem suas práticas, numa interdependência didática e que vai de encontro ao aspecto acima. De modo atuante, ele organizava-se e

**DOCENTE A:** a gente não tem o treinamento, o debate adequado pra lidar com essa diversidade. Então, muitas vezes ou por desconhecimento ou desatenção, pode ocorrer de um certo atropelamento desses conteúdos, que não são capazes de dá conta dessa; de um ensino aprendizagem que atenda determinadas habilidades de uma pessoa com deficiência. Entendendo a pessoa com deficiência. Não é uma visão capacitista, mas a pessoa com deficiência, ela tem limitações de um lado, mas tem potencialidades de outro e você explorar as potencialidades, que ali estão, e driblar os obstáculos que são colocados. Ser um colaborador, nesse aspecto de ajudar essa pessoa com deficiência a ter um conhecimento tão bom ou tão qualificado quanto qualquer outro, é um desafio que a maior parte dos professores da universidade enfrentam e não estão preparados, não estão capacitados pra esse atendimento.

Neste ponto, notamos, claramente, a percepção docente sobre os processos inclusivos na universidade. Num processo em que alguns observam distanciamentos de poder, o professor afirma o compromisso ético e social com a formação acadêmica. Ademais, assume, em sua profissão docente, de forma compromissada, concepções fora de uma visão “capacitista”. Para Hameline (1999, p. 38), o educador precisa ter uma ação sensata, pois “[...] quem se julga coberto dos riscos da insensatez está a dar provas, afinal, de já ter sido contaminado”.

Quando entendemos que ambos podem ocupar o mesmo lugar, é preciso pensar, em contrapartida, em quais lugares estão localizados esses dois sujeitos. Eventualmente, o próximo a ter a fala exposta esteve como discente e, hoje, está como docente. A assimetria necessária é revelar que, por ser deficiente visual, vivencia ou já vivenciou, em sua figuração, as dificuldades referentes à inclusão, por não estar em todos os espaços.

**DOCENTE E:**Então, de alguma forma, o Centro de Educação tem uma visão; eu estou falando, de alguma forma, porque nem todos têm. Eu tenho caso de pro-



fessores que atuam na Educação Especial que tiveram dificuldades, problemas, com alunos com deficiência, relatado pelo próprio aluno. Então não é uma condição *sinequa non*, estar no Centro de Educação ter isso, ter essa visão, inclusive.

Elias (1994, p.13) descreve o professor como “*observadores retrospectivos*”. No linear do tempo, a profissão deve pautar construções coletivas e tomar, para si, em favor de todos os movimentos inclusivos, em favor do aluno em sala, bem como fora dela. Em outras palavras, não é justificável, do ponto de vista social e da equidade, que olhemos — Docente B — para trás e examinemos que a maioria das barreiras, quanto às desigualdades, continue no viés da amplitude e, respectivamente, da restrição a direitos públicos garantidos, na qual este docente está empenhado.

Em seu texto sobre “*O passado e o presente dos professores*”, Nóvoa (2000, p. 18) chama a atenção para o ato da profissão docente, afirmando que “[...] os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social”.

A disponibilidade dos planejamentos, da estrutura curricular e da ação docente em si deve, atentamente, organizar-se para o trabalho com as especificidades de cada aluno em sala. Pantaleão (2009) e Silva (2018) descrevem, em seus trabalhos, a necessidade de se estabelecer caminhos possíveis para a inclusão dos alunos em todos os processos. Os professores, da educação básica até a universidade, devem ser pontes de passagem efetivas e positivas para os processos inclusivos na vida dos discentes, reconhecendo seu papel durante o exercício pleno da docência (Nóvoa, 2000).

De acordo com Nóvoa (1999), a busca da compreensão inexorável do lugar da prática docente caminha, nestes quatro aspectos, conjuntamente com as falas descritas, para uma função precípua, entendendo a propriedade transicional de um lugar que pode tornar-se, aparentemente, vazio. Tornar-se-ia vazio por não estabelecer uma dialogicidade direta com o discente, caso esse não adentrar aos contextos educativos, cujo processo de ensino-aprendizagem é incipiente.

**Professor D:** E, aí, antes, lá no começo, dois alunos com deficiência visual, que também me ajudaram muito a, por exemplo, não ir com um *Datashow* cheio de imagem

pra dar aula, entende? Como que eu posso fazer, usar outros recursos... e, aí, é legal, porque você é obrigado, também, a se visitar um pouco, a mudar um pouco a sua; “ah, vou trabalhar com *podcast*, vou trabalhar com áudio, vou trabalhar com audiolivro, vou buscar outras coisas. Então, isso é interessante também.

Ao analisar esta parte, contextualizamos a fala do professor que, na experiência acadêmica, demonstra empatia com as dificuldades do aluno que não conseguia permanecer em sala. A partir disso, o docente construiu a relação necessária para que ele permanecesse com outras ferramentas para atender as especificidades da deficiência desse discente, que nesse caso, era a visual.

A partir desse exemplo, é possível afirmar que, por não haver, com base nos autores lidos até aqui, a efetivação da profissão docente sem a presença do aluno e, potencialmente, entendendo, de forma lógica, que não existiria uma razão para o conhecimento e a didática universalizarem-se, caso não houvesse essa necessidade interdependente de troca mútua, ao longo dos séculos até o presente milênio, o papel dos professores estariam reservado, como já informado, às “congregações docentes” e, não, sobre a responsabilidade do Estado.

Com o advento da era tecnológica na modernidade, os cursos EAD, principalmente no Brasil, tornam-se realidade. Na UFES,<sup>8</sup> uma saída para continuar as demandas acadêmicas em tempos de pandemia de Covid-19 foi a criação do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte), aprovado no dia 17 de agosto de 2020 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), na qual os alunos estudaram por essa via.

Com isso, é provável que os sistemas de ensino, governado pelo novo eleito representante do Estado, aprovelem a massificação desse modelo nas escolas e nas universidades. Essa tomada deixaria clara a observância, em relação ao quarto aspecto, ou seja, de como o professor passaria a ser único detentor do saber. Dessa forma, o papel do estudante universitário é reduzido e as exclusões, presentes para aqueles usuários que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, é enfatizada.

---

8 “A adoção do Earte assegura os direitos à vida e à saúde da comunidade universitária, de suas famílias e da sociedade e, também, preserva o direito à educação, enquanto prevalecer o isolamento social recomendado pelos órgãos de saúde públicos para conter a pandemia de COVID-19.” Disponível em: [earte.ufes.br](http://earte.ufes.br).

Não obstante, a sala de aula deve ser o lugar de ofício do saber docente. O professor deve saber administrar o tempo e a rotina destinada aos alunos da Educação Especial. No tocante, analisamos a fala do Docente A, o qual explica, em uma frase, as dificuldades encontradas na prática cotidiana, nos planejamentos e nos currículos:

**DOCENTE A:** Então, o que eu imagino é que, no momento que isso acontecer de novo, eu, provavelmente, vou ter uma atitude diferente. Primeiro, no sentido de perceber e de ter uma empatia maior, de tentar resolver, incluir esse aluno. Ao contrário do que era antes, que eu falava assim: “ah, o aluno que se vira se ele não conseguir”. Mesmo o aluno que não tinha nenhuma deficiência física. Mas, ele tinha deficiência de se sentir incluído naquele processo de ensino.

Sobre o Processo Formativo e o Processo Inclusivo, em poucas palavras, há as seguintes respostas:

**DOCENTE A:** Então, como eu não tenho mais essa atitude, eu tenho uma atitude mais empática, eu acho que eu teria mais motivação de buscar, aí, sim, alguma formação complementar além do apoio. Mas, uma formação para tentar aprender a lidar com essa situação e, realmente, incluir o aluno da melhor maneira possível. Mas, realmente, hoje eu não tenho essa formação, talvez, porque essa demanda não é uma demanda comum no meu dia a dia como professor.

**DOCENTE B:** Então, eu acho que acaba que vira um ciclo, vira um efeito cascata, o professor é engenheiro e, também, não é professor. Então, ele não vai ter como passar conhecimento pro aluno, que pode ser que dê aula, porque ele também não teve esse conhecimento teórico e da educação especial. Então, eu acho que vira um ciclo. Não sei, uma percepção eu acho.

**DOCENTE C:** O trabalho hoje se multiplica em três jornadas, o professor que quer fazer pesquisa e extensão universitária, que é o meu caso. A gente não tem mais horário, a gente dá as aulas que todo mundo dá, a gente se envolve com administração da universidade, a gente se envolve com as pesquisas que a gente faz, as extensões da universidade. Então, assim, o negócio

é muito tumultuado pra uma formação. [...] Então, eu não fui preparado pra isso, acho que eu tenho uma intervenção mais cuidadosa nesse processo de ensino e aprendizagem, por ter lidado com situações... (palavra não compreendida) muito importantes, eu acho que tem que ter essa demarcação mesmo, de a realidade ser posta a nossa frente.

**DOCENTE D:** Então, a gente, como professor de nível superior, nesse momento agora, a gente está com uma sobrecarga de trabalho muito alta também, e o ensino remoto, ele aumenta mais essa demanda também, para além da inclusão, é uma coisa que a gente, enquanto docente, a gente avalia o processo formativo.

**DOCENTE E:** Entende? Que é ir lá onde o problema acontece. Então, a gente tem que mudar muito. A Ufes, ela é uma universidade conservadora, num estado conservador, que não procura desenvolver essas questões, não procura o financiamento dessas questões com qualidade, a formação de recursos humanos.

O desempenho acadêmico de um estudante é influenciado por condições fundamentais, que engendram a participação nos contextos universitários, numa interdependência entre as relações, em coletivo, e o controle emocional, administrados e organizados no tempo, na vida profissional e outras questões que, de fato, fazem parte do cotidiano vital do discente.

Para que os processos inclusivos ocorram, é preciso levar em consideração as narrativas relatadas pelos docentes para que avancemos na formação e na melhoria da qualidade educativa.

Para Corrêa (2014), as análises das condições de acessibilidade baseiam-se, estritamente, na forma como coordenadores, professores e mecanismos institucionalizados avaliam os alunos e seus contextos de inclusão desde a parte arquitetônica até o campo pedagógico.

## Considerações finais

A percepção dos docentes da UFES, no que envolve os processos avaliativos em sala, demonstra uma preocupação em formar com qualidade e que seja necessária a participação dos discentes em sala. O processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que foram usados como exemplos, traz o quanto

precisamos que professores e seus departamentos se organizem para lidar e deliberar, de forma programática e democrática, os mecanismos de inclusão nos processos de cada curso de graduação.

Devido à participação de processos em grupos de pesquisa e movimentos, lidam, diretamente, com outras perspectivas de ação na universidade, ou seja, são visões fora das licenciaturas. A atividade docente muito tem a contribuir com esta pesquisa para sabermos se seus pares, nos diferentes espaços da universidade, apresentam dificuldade em licenciar alguns conteúdos para alunos com e sem deficiência.

Os quatro professores e a professora entrevistada afirmam-se, sob análise, como “observadores retrospectivos”, à medida que ensinam o quanto é importante o comprometimento com o exercício pedagógico e a inclusão de todos na constituição da profissão docente. Nesta reflexão, numa aplicação histórica do processo, através de suas narrativas, sempre que indagados e nos somando a (re) fazer novas indagações para formulações de pesquisa na defesa de uma educação pública, inclusiva, socialmente referenciada e garantindo o princípio da qualidade educativa em todos os níveis e etapas de ensino.

## Referências

- ALMEIDA, M. L. de; MARTINS, I. de O. R. **Prática Pedagógica Inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória, ES: GM, 2009. 112 p.
- AQUINO, J. G. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996. – (Novas Buscas em Educação; v. 42).
- BRASIL. **Lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 17 jul. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 17 jul. 2020.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

- CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior**: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106629>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organização: M. Shoröter. Tradução: V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios**: Estado, processo, opinião pública. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2 v.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Organização: M. Shoröter. Tradução: V. Ribeiro. Revisão técnica: A. Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.
- HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. (org.). **Coleção Ciências da Educação**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 35-62.
- JESUS, D. M. *et al.* **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial**. [S. l.]: Editora MeM, 2015.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.
- PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SCHUCHTER, T. M. **Projeto político-pedagógico e processos democráticos na escola**. In: PANTALEÃO, E.; NUNES, K. R.; BRITO, R. dos S. (orgs.). **Conselhos escolares e formação humana**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SILVA, R. R. e. **Deficiência e Inclusão**: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018. 194f.

TOLEDO, C.C. de A.A.; ARNAUT, A. de; GONZAGA, M.M. T. T. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

# 5. O Atendimento Educacional Especializado e seus múltiplos olhares

Alice Pilon do Nascimento<sup>1</sup>

Fernanda Nunes da Silva<sup>2</sup>

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.5

## Considerações iniciais

Com importância reconhecida pelas legislações brasileiras e pela literatura científica, o atendimento educacional especializado para estudantes público da Educação Especial é um direito constitucional presente em diferentes normativas nacionais, configurando-se como uma das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014-2024).

- 
- 1 Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela mesma Instituição de Ensino Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é Pedagoga da Prefeitura de Vitória/ES e Professora de Educação Especial em Vila Velha/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9091310710048229>.
  - 2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e mestra em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Atualmente atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura de Vitória/ES e Pedagoga em Serra/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8872795328577185>.
  - 3 Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Pedagogia pela mesma instituição de ensino. Atualmente é Gerente de Educação Especial pela Secretaria Municipal da Serra/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0745915146128173>.



Estudar essa temática é um desafio, uma vez que o entendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é diverso, tanto nas políticas como em sua materialização nas práticas no âmbito das escolas. Por essa razão, as análises empreendidas neste capítulo buscam compreender e problematizar o Atendimento Educacional Especializado e as diferentes dimensões do fenômeno, atravessado por questões políticas, administrativas, sociais e culturais.

Para tanto, o objetivo geral se apoiou na compreensão dos dados científicos, normativos e estatísticos acerca do Atendimento Educacional Especializado no Brasil. Com esse intuito, apresentamos o presente texto em três eixos centrais, a saber: Atendimento Educacional Especializado: uma construção a partir da literatura; Atendimento Educacional Especializado como direito: o que nos revelam os documentos normativos; Atendimento Educacional Especializado: uma análise frente à meta 4 do PNE.

## **Atendimento Educacional Especializado: uma construção a partir da literatura**

Compreender o Atendimento Educacional Especializado em suas diferentes concepções e práticas vigentes no contexto brasileiro atual exige, ainda que de forma pontual, situar sua origem num passado em que as influências advindas da área da saúde eram ainda mais proeminentes na Educação Especial. Assim, desde seus primórdios, a educação das pessoas com deficiências no Brasil se vinculou às ideias de especialização, de atendimento especializado ou de educação especializada, ficando, por muito tempo, limitada às classes especiais ou instituições especializadas (Kassar; Rebelo, 2013; Jannuzzi, 2006).

De acordo com Kassar e Rebelo (2013), é no final da década de 1970 que a legislação nacional menciona, pela primeira vez, o “atendimento especializado” e, embora anunciasse sua natureza médico-psicossocial e educacional, apresentava o objetivo de corrigir, reabilitar ou até mesmo curar os alunos com deficiências, retirando-os do meio social para uma possível, mas pouco ou nada provável, reintegração. Sem ter como meta o acesso ao conhecimento escolar, o “atendimento especializado” assumia um caráter clínico-assistencialista e terapêutico que, ao nosso ver, ainda se manifesta em políticas e ações pedagógicas da modalidade.

O termo “educacional”, por sua vez, só passa a compor o até então chamado “atendimento especializado” nos documentos nacionais em meados da

década de 80, reconhecendo que os alunos com deficiência deveriam receber “atendimento” de natureza educacional (Pestana; Kassar; Trovo; 2021). No entanto, as classes e escolas especiais ainda eram o espaço desse “atendimento educacional especializado” para a maioria desses alunos, realidade que só se alterou significativamente a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), a qual acompanhava movimentos nacionais e internacionais em prol da educação das pessoas com deficiência. Assim, as mudanças nas concepções de Atendimento Educacional Especializado não ocorreram de maneira abrupta e o seu caráter educacional foi sendo fortalecido juntamente com o processo de redemocratização do país (Pestana; Kassar; Trovo, 2021).

A literatura científica demonstra que a construção conceitual do Atendimento Educacional Especializado, bem como sua materialização nas escolas brasileiras assumem diferentes contornos. De maneira geral, identificam-se duas grandes vertentes: uma toma tal atendimento como um serviço estritamente vinculado às salas de recursos multifuncionais (SRMs) e ao contraturno escolar; outra o concebe como ação pedagógica plural, sem restringi-lo à sala de recursos ou a qualquer outro espaço que inviabilize práticas articuladoras necessárias à inclusão escolar.

A análise da produção científica sobre o Atendimento Educacional Especializado empreendida por Jesus, Vieira e Santana (2023) confirma a existência dessas duas perspectivas conceituais, afirmando que, enquanto a primeira assume apenas o atendimento/serviço ofertado na SRM, a segunda apresenta viés colaborativo, o qual articula e aproxima sujeitos e se opõe a espaços de segregação na escola.

Pesquisadores como Baptista (2013), Borges (2020) e Haas (2023) contribuem com a ampliação da concepção de Atendimento Educacional Especializado, afirmando-o como uma ação pedagógica em Educação Especial que, comprometida com a promoção do acesso ao conhecimento escolar, pode ocorrer dentro e fora da sala de recursos multifuncionais, no turno de escolarização ou no contraturno escolar. Nas palavras de Baptista (2013, p. 57-58), trata-se de

[...] uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto das relações que contribuem

para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecendo o papel central da sala de recursos multifuncionais nas políticas de educação especial, Baptista (2011, p. 65) identifica “[...] a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum”, o que dificilmente ocorreria num contexto em que a atuação docente de Atendimento Educacional Especializado estivesse limitada à sala de recursos multifuncionais.

Nesse sentido, a potência do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar está em sua concepção enquanto ação pedagógica em Educação Especial, ou seja, incluindo tanto a mediação pedagógica mais individualizada no contraturno quanto a mediação pedagógica de caráter colaborativo em contextos coletivos do turno, ambas envolvendo as dimensões do planejamento e da prática pedagógica. Portanto, longe de negar a relevância do Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar para os alunos com deficiências, a defesa de uma perspectiva ampliada significa descentralizar a SRM, articulando tal ação pedagógica aos demais espaços escolares, em colaboração com professores da sala de aula comum (Strasburg *et al.*, 2021).

Ambas as perspectivas se sustentam nas normativas legais sobre a Educação Especial, indicando a possibilidade de interpretações distintas que podem potencializar ou não o processo de inclusão escolar. Para Jesus, Vieira e Santana (2023, p. 9), essas políticas educacionais são perpassadas “[...] por processos de interpretações e de traduções pelos atores políticos que atuam nos diferentes contextos e nas diferentes arenas”. Essas autoras ressaltam que os pesquisadores da área são atores políticos, alguns inclusive com participação na elaboração das políticas de Educação Especial.

Observando a ampliação do Atendimento Educacional Especializado como um compromisso do Estado para com o direito à educação das pessoas com deficiências, Haas (2023) identifica retrocessos na oferta desse serviço público entre os anos de 2017 e 2021. A autora destaca que, por iniciativa do Governo Federal, há um retorno ao viés segregacionista, com a possibilidade de um Atendimento Educacional Especializado substitutivo ao ensino comum. Além de fragilizar a implementação dessa política educacional, não garantida sequer a 50% dos alunos na maioria dos estados brasileiros (Hass, 2023), a posição do Governo Federal, naquele momento histórico, demonstra a força da perspectiva

médico-terapêutica e das instituições especializadas que não são, ao menos por enquanto, parte apenas do passado da Educação Especial, pois seguem disputando espaço nas políticas e práticas educacionais.

Investigações realizadas em diferentes redes de ensino do estado do Espírito Santo demonstram que as políticas e práticas são atravessadas por ambas as perspectivas, chegando a haver um hibridismo de concepções nas falas de alguns profissionais da educação (Vieira; Pereira; Medeiros, 2023). Jesus, Vieira e Santana (2023), no entanto, encontram, nos municípios pesquisados, a construção de um Atendimento Educacional Especializado fortalecedor do direito à educação, destacando o papel das redes de colaboração que, mesmo diante dos desafios da influência das instituições especializadas, articulam mudanças no âmbito das políticas e práticas locais.

Diante dessa tensão conceitual e prática, a perspectiva de Atendimento Educacional Especializado, enquanto ação pedagógica em educação especial, coloca-se como favorecedora dos processos inclusivos, na medida em que assume a articulação e a colaboração como centrais, sem renunciar à possibilidade de atendimentos educacionais especializados de cunho individualizado dentro das salas de recursos multifuncionais, desde que no contraturno escolar.

Nas produções acadêmicas, identificamos múltiplas interpretações no que tange às normativas legais que abarcam o Atendimento Educacional Especializado, impactando a sua implementação nos diferentes contextos brasileiros. Sendo assim, para um aprofundamento na temática, é importante analisarmos o que nos revelam os documentos normativos em âmbito nacional e como o Atendimento Educacional Especializado vem sendo delineado.

## **Atendimento Educacional Especializado como Direito: o que nos revelam os documentos normativos**

Propomos realizar neste tópico uma leitura dos documentos normativos e analisar a definição do Atendimento Educacional Especializado, buscando compreender todas as nuances que perpassam o conceito e sua implementação.

Inicialmente, temos a necessidade de explicar o que estamos considerando como documentos importantes para a análise deste trabalho e Garcia (2004) nos ajuda a pensar a diferença entre os textos normativos e os textos orientadores, quando aponta:

Os normativos são aqueles apresentados com *status* de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de ideias, de concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais (Garcia, 2004, p. 12).

Sendo assim, definimos como imprescindível buscar nos textos normativos as leis, os decretos e as resoluções, assim como os documentos internacionais que perpassam a temática de educação inclusiva e Educação Especial e compreender como vem sendo construído politicamente o Atendimento Educacional Especializado.

Destacamos que as políticas públicas precisam cumprir o seu papel de atestar a todos os cidadãos direitos e deveres que diminuam a desigualdade que é tão expressiva no Brasil e em outras partes do mundo. Concordamos com Cury (2002, p. 3), quando sinaliza que

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

A Constituição da República (Brasil, 1988) contou com o envolvimento da sociedade civil e passou a ter uma configuração voltada para os direitos sociais e políticas sociais de forma descentralizada. A educação passa a ser considerada um direito subjetivo, pertencente a todos os cidadãos brasileiros, inclusive os estudantes público da Educação Especial. Tornou-se o primeiro documento normativo que trata a educação como direito de todos, estabelecendo a “igualdade de condições de acesso e permanência” (art. 206) e trazendo, no inciso III do artigo 208, a primeira menção do termo Atendimento Educacional Especializado, quando aponta ser dever do Estado a garantia do “[...] atendimento educacional especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Todo o itinerário de construção dessa nova educação especial teve por sustentação a perspectiva inclusiva e o aparato dos instrumentos legislativos – Constituição brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN e Convenção da Guatemala. Com efeito, se a Constituição garante o ensino regular a todos, da mesma forma assegura o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (Machado, 2006, p. 53).

Kassar e Rebelo (2011, p. 69) nos apontam que, a partir da década de 90, o Governo Federal, com a intencionalidade de se “[...] adequar à organização do mercado mundial globalizado na expansão do modelo econômico capitalista”, passa a implantar, fomentar e reformar ações nas áreas dos serviços públicos, entre eles a saúde e a educação.

A legislação nacional brasileira sofre impacto dos documentos internacionais, sendo orientada e norteada acerca dos princípios gerais do movimento internacional pela inclusão, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para todos (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que aconteceu na Guatemala, em 1999, e foi promulgada pelo governo brasileiro a partir do Decreto nº 3.956 (Brasil, 2001a). Os documentos firmaram um compromisso com os países signatários, tendo em vista assegurar a universalização do direito à educação e aprendizagem. Documentos nacionais e internacionais “[...] apontam a necessidade de acesso, permanência e qualidade em todos os âmbitos de vivência e convivência dos sujeitos, ou seja, de reconhecimento, aceitação e pertencimento social e educacional” (Scussiatto, 2015, p. 22).

Destacamos, na década de 90, as seguintes legislações brasileiras, a Lei nº 8.069 (1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ambas tratam como sendo dever do Estado assegurar, além da educação gratuita do Ensino Fundamental e Médio, o Atendimento Educacional Especializado. Nenhuma das duas leis apresentadas define o conceito e o objetivo do Atendimento Educacional Especializado.

O Decreto nº 3.298 (Brasil, 1999), que trata sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”, consolida as normas

de proteção e dá outras providências, utiliza o termo “atendimento das necessidades da pessoa portadora de deficiência”, não seguindo o mesmo termo utilizado nas leis anteriores, evidenciando a ausência de um direcionamento uníssono ao se tratar de políticas voltadas para as pessoas com deficiência.

Desse modo, ainda não tínhamos, em âmbito nacional, nas décadas de 80 e 90, o conceito definido do atendimento educacional especializado, nem a sua diretriz para um trabalho educacional voltado para a escolarização dos estudantes com deficiência.

A partir dos anos 2000, vivenciamos um movimento na busca de garantir o processo de inclusão escolar no Brasil e em todo o mundo. No entanto, só seria possível garantir o processo de inclusão de estudantes público da Educação Especial a partir de uma reformulação no sistema educacional vigente naquela conjuntura histórica (Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

Um exemplo disso é o caso das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02/2001 (Brasil, 2001). No documento, encontramos a orientação aos sistemas de ensino, apontando que eles deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para receber estudantes com necessidades educacionais especiais, devendo ser assegurados “[...] os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (Brasil, 2001).

Chama-nos a atenção que, mesmo sem definir o Atendimento Educacional Especializado, em seu artigo 3º, que trata sobre a Educação Especial e orienta sobre o processo educacional, há possíveis estratégias para sua organização:

[...] definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação (Brasil, 2001b).

Destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), que apresenta o Atendimento Educacional Especializado e define que

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008a, p. 16).

Com essa definição, a política nacional avança no que diz respeito à definição do Atendimento Educacional Especializado e dos serviços que subsidiam a organização do trabalho pedagógico na garantia da inclusão dos estudantes público da Educação Especial nas escolas comuns, de acordo com as demandas pedagógicas de cada estudante acompanhado por essa modalidade.

Importante destacar o Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008b), que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, responsabilizando a União por prestar apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, visando ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado ao estudante público da Educação Especial matriculado no ensino comum, conquistando para a modalidade avanços significativos na perspectiva inclusiva. Além disso, determina a integração à proposta pedagógica da escola e em articulação com as demais políticas públicas e participação da família.

Outra questão que pontuamos é que a primeira menção ao termo sala de recursos multifuncionais em uma legislação federal é no referido decreto, apresentando, em seu artigo 3º, a implantação da sala de recursos multifuncionais e enfatizando, em seu § 1º, que “[...] as salas de recursos multifuncionais são



ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008b).

Porém, em 2009, é promulgada a Resolução nº 4, que rege as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (Brasil, 2009). Nessa normativa, cria-se uma “brecha” para a oferta do Atendimento Educacional Especializado não acontecer somente nas escolas comuns, mas também em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Essas “brechas” vão se ampliando em 2011, com a promulgação do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011), que revoga o Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008) e intensifica a participação do setor privado na oferta da Educação Especial, conforme preconiza o art. 1º, inciso VII, quando retorna com a palavra “preferencial” na oferta da Educação Especial na rede regular de ensino.

Outro destaque em relação ao Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) se dá no reforço da participação do setor privado na oferta de Educação Especial, conforme art. 1º, inciso VII: “[...] oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2011). Além disso, fica garantido o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Prieto (2006, p. 42) nos chama a atenção sobre o movimento de criação de políticas públicas, principalmente as de cunho social, pois resultam de “[...] múltiplos fatores que se articulam a ponto de formarem uma teia complexa e multifacetada [...]” e que, durante o processo de formulação, perpassa diferentes concepções de homem, sociedade, Estado e educação. Acrescentamos a essa “teia complexa e multifacetada” a pressão social criada pelos movimentos

que fortificam as instituições especializadas e sua continuidade em ofertar serviços que deveriam ser de responsabilidade somente do Poder Público.

No que tange às questões pertinentes ao currículo, a Resolução nº 2 (Brasil, 2001c) enfocava os termos flexibilização e adaptação curricular. Em contrapartida, a Resolução nº 4 (Brasil, 2009) apresenta um olhar para o currículo com o viés no desenvolvimento da aprendizagem, assegurando condições de acesso ao currículo escolar aos estudantes público da Educação Especial, fortalecendo a modalidade no que diz respeito ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial e o direito à aprendizagem e desenvolvimento desse grupo de estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado realizado no contraturno de matrícula dos estudantes público da Educação Especial viabiliza momentos pedagógicos individualizados, sem perder de vista o currículo trabalhado na sala de aula comum. Concordamos com Victor, Vieira e Oliveira (2017, p. 22) quando abordam:

Esse novo olhar sobre a Educação Especial implicou a composição de novas abordagens para o atendimento educacional especializado, por sua vez amplamente problematizado pela pesquisa educacional como uma ação plural em Educação Especial, para que esses serviços estejam presentes em todas as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores, rompendo, assim, com encaminhamentos que buscam situá-los em espaços únicos, como nas salas de recursos multifuncionais.

Destacamos também no Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) o artigo 2º, que trata da garantia de serviços de apoio especializado voltado para a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização, direcionando o atendimento de caráter complementar para os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para os estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Quando a normativa federal propõe a oferta do Atendimento Educacional Especializado, de forma a definir que para os estudantes com algum tipo de deficiência e transtornos globais do desenvolvimento o atendimento seria de forma complementar, em alguma medida, delimita, a priori, a ação dos profissionais da educação. Quanto à ação suplementar somente para os estudantes com altas habilidades ou superdotação, desconsidera a possibilidade de que esses estudantes também possam apresentar alguma necessidade de complementar o currículo escolar. Sendo assim, enquanto ação pedagógica, defendemos o Atendimento Educacional Especializado com o foco nas necessidades do estudante e não atrelado ao seu diagnóstico.

A análise de documentos normativos que tratam o Atendimento Educacional Especializado suscitou uma análise frente aos dados de acesso à escolarização dos estudantes na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado realizado no contraturno escolar, disponíveis no Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE).

## **Atendimento Educacional Especializado: uma análise frente à meta 4 do PNE**

Neste eixo de análise, buscamos a compreensão dos movimentos nacionais em favor da garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, debruçamo-nos nos dados de monitoramento do PNE 2014-2024, tendo como enfoque a Meta 4, que diz respeito à Educação Especial. Importante destacar que o referido documento tem força de Lei nº 13.005, promulgada em junho de 2014.

O objetivo da Meta 4 é:

[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,

preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Nessa linha, é possível encontrar alguns arranjos que, de certa maneira, retiram o dever do Estado, transferindo-o para instituições não públicas. Sem dúvidas, há um jogo de interesses/forças que perdura desde as primeiras formulações sobre o Atendimento Educacional Especializado no Brasil (Jannuzzi, 1996), conforme discutido anteriormente neste capítulo. Essa é uma das contradições disponíveis no PNE (Nascimento, 2021).

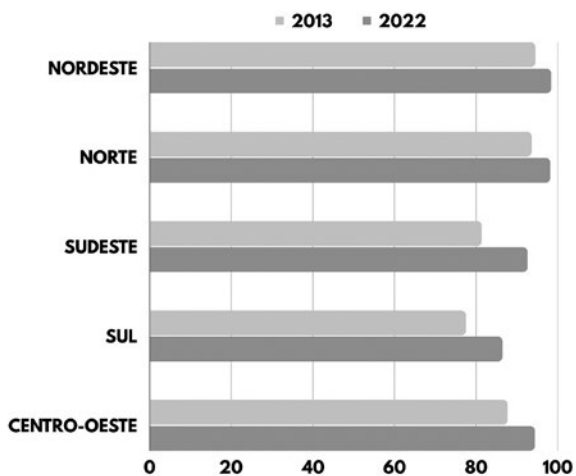
Para compor nossa análise, atentamo-nos aos dados referentes a dois dos três indicadores da Meta 4:<sup>4</sup> 1) Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou educação de jovens e adultos da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 2) Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado.

Em relação ao percentual de matrículas dos estudantes público da Educação Especial nas classes comuns, observa-se uma ascensão entre os anos de 2013 e 2022 em todas as regiões do Brasil (gráfico 1). A variação foi de 3.9 (região Nordeste) a 11.2 pontos percentuais (região Sudeste). Quando olhamos os dados para nossa realidade — região Sudeste (gráfico 2) — observamos que no Espírito Santo o percentual de matrícula é de cem por cento desde 2013. Além disso, o estado do Rio de Janeiro teve o maior crescimento (14.6 pontos) e Minas Gerais o menor (9 pontos).

---

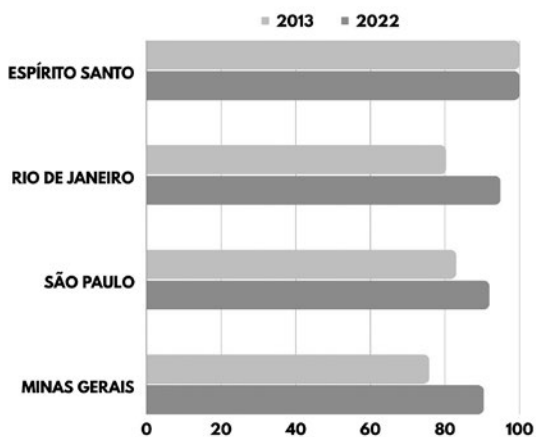
4 Não analisamos o indicador que trata o “percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola”, pois caracteriza dados de escolas como todo (especial e comum). Nosso foco se deve, justamente, no entendimento de matrículas no ensino comum, de acordo com a orientação da Política Nacional de Educação Especial vigente (Brasil, 2008a).

Gráfico 1 – Percentual de matrícula de alunos público da Educação Especial na sala comum (Brasil)



Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2023).

Gráfico 2 - Percentual de matrícula de alunos público da Educação Especial na sala comum (Sudeste)



Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2023).

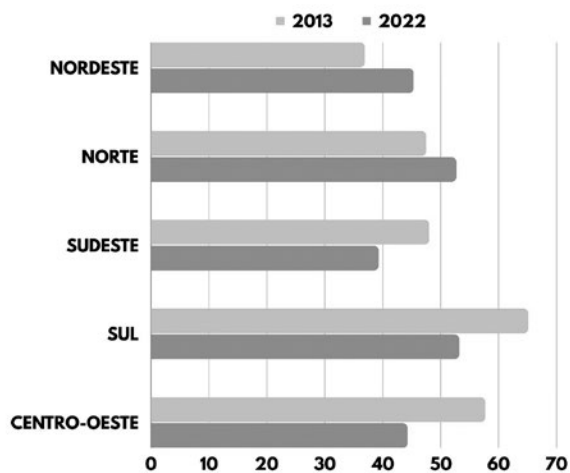
Relevante ressaltar que o fenômeno de matrículas de alunos público da Educação Especial teve um grande estopim em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a). Autores como Jesus (2011) e Baptista (2011) nos evidenciam que, antes desse marco, havia um “entendimento” de que a escolarização desse grupo de estudantes se dava de forma “preferencial” à classe comum. Não podemos deixar de destacar que, de certa forma, nota-se que o PNE vem cumprindo, mesmo que de maneira lenta, o propósito de cem por cento dos alunos público da Educação Especial estarem matriculados na classe comum.

Ao olharmos mais atentamente para os dados da região Sul, é nítida a discrepância entre as demais. Para alcançar a meta de universalização das matrículas no ensino comum, essa região precisaria subir 13.5 pontos percentuais em menos de um ano. Essa pontuação seria maior do que conseguiu alcançar ao longo dos últimos nove anos (9.0 pontos percentuais). É possível compreender esse cenário, uma vez que na região há escolas especiais (regularizadas). Assim, esses alunos que não aparecem nos dados de matrícula nas classes comuns podem estar matriculados em escolas exclusivas.

Quando voltamos nossos olhares para o segundo eixo de análise proposto — índice de matrícula para o Atendimento Educacional Especializado — notamos um fenômeno diferente. Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, houve um declínio de matrículas no Atendimento Educacional Especializado no intervalo de 2013 a 2022, ao passo que as regiões Norte e Nordeste tiveram um aumento de 5.2 e 8.2 pontos percentuais, respectivamente (Gráfico 3).

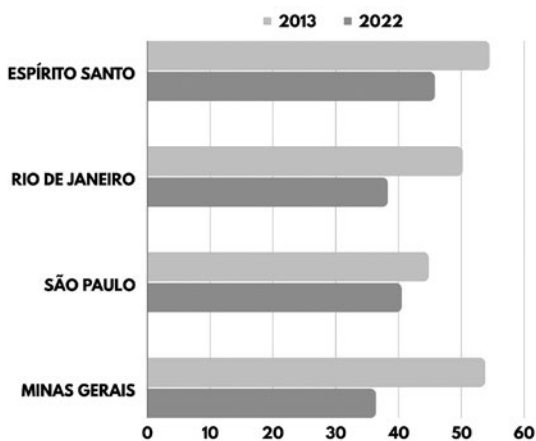
Ao focar nossas lentes para a região Sudeste (Gráfico 4), é possível observar que mesmo o Espírito Santo atingindo, em 2022, somente 45% de matrículas no Atendimento Educacional Especializado, ainda lidera o rol de matrículas, se comparado aos demais estados da região.

Gráfico 3 - Percentual de matrícula de alunos público da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (Brasil)



Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2023).

Gráfico 4 - Percentual de matrícula de alunos público da Educação Especial no atendimento educacional especializado (Sudeste)



Fonte: Organizado pelas autoras a partir dos dados do Painel de Monitoramento do PNE (INEP, 2023).

É válido destacar que o cômputo de matrícula do Atendimento Educacional Especializado se dá pela via da sala de recursos multifuncionais, no contraturno escolar. Sabemos que alguns municípios brasileiros ofertam esse serviço de apoio no contexto do turno de aula dos discentes. Todavia, não há um monitoramento desse formato de atendimento, talvez por se configurar de forma diversificada.

O Atendimento Educacional Especializado é o serviço de apoio garantido desde a Constituição da República (Brasil, 1998). Frente ao declínio de matrícula, configurando-se como um descumprimento do PNE, não temos respostas, mas já de antemão é possível inferir que há um considerável prejuízo no que diz respeito ao direito à Educação. Compreendemos que para a garantia do direito ao Atendimento Educacional Especializado fazem-se necessárias outras políticas públicas, tais como os programas suplementares de transporte escolar e assistência à saúde (Brasil, 1996).

Acreditamos que seja de fundamental importância as três esferas administrativas se dedicarem a compreender o porquê dessa falta de acesso ao Atendimento Educacional Especializado, pois se trata de um direito, devendo ser obrigatoriamente ofertado e incentivado, dada a sua relevância para o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial, mesmo que a sua adesão seja facultativa às famílias.

## **Considerações finais**

O presente capítulo analisou as produções acadêmicas que têm como foco o Atendimento Educacional Especializado, os documentos legais que o mencionam e o normatizam, bem como os dados de monitoramento do PNE 2014-2024, tendo como enfoque a Meta 4, que diz respeito à Educação Especial.

Concluimos, a partir da literatura acadêmica, que o Atendimento Educacional Especializado assume diferentes contornos na sua construção conceitual, bem como sua materialização nas escolas brasileiras. Identificamos, assim, duas grandes vertentes: o Atendimento Educacional Especializado como um serviço estritamente vinculado às SRMs e ao contraturno escolar; outra o concebe como ação pedagógica plural sem restringi-lo à sala de recursos ou a qualquer outro espaço que inviabilize práticas articuladoras necessárias à inclusão escolar.



No âmbito de análise dos documentos normativos, buscamos compreender algumas das nuances que perpassam o conceito e a implementação do Atendimento Educacional Especializado. Evidenciamos que a Constituição da República (Brasil, 1988) considera a educação como direito subjetivo, pertencente a todos os cidadãos brasileiros, incluindo os estudantes público da Educação Especial. Na década de 1990, o termo Atendimento Educacional Especializado é citado no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ambos os documentos o tratam como dever do Estado, porém sem definição conceitual e/ou metodológica.

A Resolução nº 4/2009 cria uma possibilidade para a oferta do Atendimento Educacional Especializado em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Essa questão se intensifica com a promulgação do Decreto nº 7.611/2011, ampliando a participação do setor privado-filantrópico na oferta da Educação Especial e, ao mesmo tempo, enfraquecendo o compromisso social do Estado.

Destacamos também que a Resolução nº 02/2001 utiliza os termos flexibilização e adaptação curricular. Em contrapartida, a Resolução nº 4/2009 apresenta um olhar para o currículo com o viés no desenvolvimento da aprendizagem, assegurando condições de acesso ao currículo escolar aos estudantes público da Educação Especial. Tal lógica fortalece o tripé acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial na escola comum.

Outra questão que nos chamou atenção se refere ao Decreto nº 7.611/2011, que em seu artigo 2º trata da garantia de serviços de apoio especializado voltado para a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização, direcionando o atendimento de caráter complementar para os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para os estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A partir dos dados publicizados no Painel de Monitoramento da Meta 4 do PNE, foi possível vislumbrar que os dados referentes às matrículas no Atendimento Educacional Especializado estão, paulatinamente, declinando, indicando uma falha dos sistemas de ensino e, ao mesmo tempo, impactando o processo de escolarização dos estudantes aqui já mencionados.

Por fim, consideramos a necessidade de outras análises que visem aprofundar a temática, especialmente no que se refere ao cumprimento da

proposta de universalização da matrícula de alunos público da Educação Especial na escola comum e no Atendimento Educacional Especializado, em suas diferentes configurações.

## Referências

- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2023.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013. p. 43-61.
- BORGES, C. S. **Atendimento Educacional Especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da ação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, 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/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em 19 out. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CNB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 11 out. 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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 11 out. 2023.

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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 14 nov. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2023.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores Para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000300002>. Acesso em: 18 nov. 2023.

HAAS, C. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**, Edição Especial n. 19, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013/2965>. Acesso em: 18 nov. 2023.

- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel de monitoramento do PNE**. Publicado em 10 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 30 out. 2023.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).
- JESUS, D. M. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa de professoras de AEE. *In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial*, 6., 2011, Nova Almeida - Serra. **Anais** [...] Nova Almeida: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. 1 CD-ROM.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; SANTANA, S. O Atendimento Educacional Especializado na região Centro-Serrana do estado do Espírito Santo. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.19, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5995/2977>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- JESUS, F. P.; ZATTI, T. T. F.; PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. O Atendimento Educacional Especializado nas produções científicas da Revista Brasileira de Educação Especial: interpretações e traduções de uma política. **Revista Cocar**, Edição Especial, n.19, p. 1-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5849/2957>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- KASSAR, M. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: prática pedagógica na educação especial – multiplicidade do atendimento educacional especializado*, 2011, Nova Almeida. **Anais** [...] Nova Almeida, 2011.
- KASSAR, M. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs). Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2013. p. 21-42.
- MACHADO, Rosângela. O Atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino de Florianópolis/SC. *In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org). Experiências Educacionais Inclusivas Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 53-62.
- NASCIMENTO, A. P. **Processos de apropriação de leitura e escrita de crianças com deficiência intelectual: uma aposta na mediação pedagógica**. 2021. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2021.

- PESTANA, M. M. C.; KASSAR, M. C. M.; TROVO, K. A. D. A construção do “educacional” do atendimento educacional especializado dentro da legislação brasileira. **40ª Reunião Nacional da ANPEd**, Belém, set./out., p. 1-4, 2021. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_26\\_10](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_26_10). Acesso em: 08 nov. 2023.
- PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. *In*: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória, Edufes, 2006. p. 39-57.
- SCUSSIATTO, C. C. Inclusão: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/52338/36444>. Acesso em: 08 nov. 2023.
- STRASBURG, R. B.; MARQUET, M. G.; ZWIK, L. B. A.; BOEIRA, I. F. BAPTISTA, C. R. Atendimento Educacional Especializado: um dispositivo pedagógico na oportunidade de acesso, recursos e desenvolvimento aos alunos público-alvo da educação especial. **Cadernos do Aplicação - Pesquisa e Reflexão em Educação Básica**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 163-174, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/113998/64709>. Acesso em: 08 nov. 2023.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.
- VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. Apresentação. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. (Org). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 19-35.
- VIEIRA, A. B.; PEREIRA, J. B.; MEDEIROS, R. T. Concepções de Atendimento Educacional Especializado nas políticas de Educação Especial em municípios da região metropolitana de Vitória/ES. *In*: REBELO, A. S.; MARTINS, B. A.; GUIMARÃES, D. N. (Org.). **Políticas e Práticas Educacionais em Perspectiva Inclusiva**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora, 2023, p. 293-310.

## **2º Eixo: Formação**

# 1. Formação e profissionalização do professor de Educação Especial

Carline Santos Borges<sup>1</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.6

## Introdução

Nos últimos anos, com advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (UNESCO, 1990, 1994, 2005; ONU, 2006), os sistemas de educação em diferentes contextos têm almejado constituir uma educação inclusiva, tendo em vista promover a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos. Para tanto, pressupõe-se significativas mudanças no âmbito da concepção de educação, das práticas pedagógicas e de recursos materiais.

Nesse processo, reconhece-se o desafio que nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com a complexidade que envolve o processo e a construção de uma educação para todos, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes, para que todos os alunos possam ter direito à educação.

---

1 Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso Licenciatura em Educação Especial. Estágio doutoral pela Universidade de Lisboa. E-mail: [carlineborges@hotmail.com](mailto:carlineborges@hotmail.com). ORCID: 0000-0002-3792-6021. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3800459317089612>.

Nessa direção, a formação de professores tem se constituído um dos pilares fundamentais em diversos países, como por exemplo, Brasil e Portugal, para se atender à agenda política em prol da educação inclusiva. Nas palavras de Rodrigues (2017, p. 35),

[...] a formação de professores é um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais ambiciosos [...] e é concebida como uma “janela de oportunidade” [...] para a promoção de uma melhor educação.

Diante disso, este capítulo tem como proposta discutir sobre questionamentos pertinentes ao campo da formação de professores, como: Qual relação entre identidade docente, profissionalização e desenvolvimento profissional? O que podemos sinalizar sobre a construção da identidade docente do professor de Educação Especial?

Para tanto, objetiva-se analisar a relação entre identidade, atuação docente e desenvolvimento profissional do professor de Educação Especial. O capítulo organiza-se em quatro momentos, sendo o primeiro, esta introdução; o segundo, a metodologia do estudo; o terceiro, a perspectiva teórica e a análise e discussão dos dados; e o quarto, as considerações finais.

## **Metodologia do estudo**

O presente capítulo advém da tese de doutorado intitulada *Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal*, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Foi realizado um levantamento dos estudos sobre a temática na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e em livros que versam sobre a temática formação de professores e formação de professores de Educação Especial.

Nos três primeiros espaços de levantamento, trabalhamos com as seguintes palavras-chave: formação de professores; formação continuada de professores; formação continuada de professores de Educação Especial; formação



docente; formação docente e Educação Especial; formação contínua e Educação Especial. Encontramos um número elevado de trabalhos acadêmicos e de artigos acerca do tema de formação de professores. Desse modo, utilizamos critérios de seleção dos estudos, como por exemplo: formação de professores que atuam em escola comum; pesquisas realizadas preferencialmente no Ensino Fundamental, haja vista que nosso campo empírico se deu com professores que atuam no Ensino Fundamental/Ensino Básico; estudos sem foco em disciplinas/áreas do conhecimento. Já no campo da Educação Especial, optamos por estudos que tivessem como foco a formação dos professores e a Educação Especial/Educação Inclusiva ou diversidade.

A partir da seleção dos estudos acadêmicos, de acordo com os critérios supracitados, obtivemos o seguinte extrato de produção, em nível de mestrado e de doutorado, acerca da formação de professores (inicial e continuada), conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Estudos acadêmicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores (continua)

Ano	Título	Autor (a)	Instituição	Natureza
1999	A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente	Geralda Aparecida De Carvalho Pena	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado
2000	Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil	Cely do Socorro Costa Nunes	Universidade Estadual de Campinas	Doutorado
2003	Formação continuada de professores do município de regente Feijó: A municipalização do ensino fundamental e os Desafios da construção de uma política – 1999/2000	Augusta Boa Sorte Oliveira Klebis	Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Marília	Mestrado

Quadro 1 - Estudos académicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores (continua)

2003	Desenvolvimento Profissional de Professores: uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo	Graça Margarida Medeiros Teixeira e Santos	Universidade de Coimbra	Mestrado
2004	A formação contínua do docente como elemento da construção de sua identidade	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	Universidade do Porto	Doutorado
2004	O projecto de uma sociedade do conhecimento: de Lev Vygotski a práticas efectivas de formação contínua em Portugal	Marta Zulmira Carvalho dos Santos	Universidade do Porto	Doutorado
2005	Formação Humana como Centro do Processo de Formação Continuada de Educadores	Osmar Matiola	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado
2006	Formação Continuada e mudanças nas práticas escolares	Maria Aparecida Hahn Turnes	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado
2006	Práticas formativas e formação continuada: um estudo com professor em exercício	Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon	Universidade Federal de Goiás	Mestrado
2007	“o professor e sua formação”: o impacto do pec – formação universitária – ao professor da pessoa	Maria De Fátima Sartori Carli	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho Campus De Araraquara	Mestrado

Quadro 1 - Estudos acadêmicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores (continua)

2007	A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação	Teresa Maria de Sousa dos Santos Leite	Universidade de Lisboa	Doutorado
2008	Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às possibilidades de formação	Anaide Trevizan	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado
2009	Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de Educação e Formação	Carina Sofia Barata Duarte	Universidade de Lisboa	Mestrado
2011	Análise de necessidade de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação	Camila Jose Galindo	Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara	Doutorado
2011	Formação contínua de professores em contexto	Lina Mara Alves Gonçalves	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Mestrado
2013	A formação contínua centrada na escola – contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional	Natalia Maria Marques Cravo Gama	Universidade da Beira Interior – Ciências Sociais e Humanas	Mestrado
2013	Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional: representações de professores do Ensino Fundamental no Estado do Espírito Santo (Brasil)	Eldimar de Souza Caetano	Universidade de Lisboa	Doutorado

Quadro 1 - Estudos acadêmicos (Mestrado e Doutorado) sobre formação inicial e continuada de professores (conclusão)

2013	Avaliação dos efeitos da formação a partir da perspectiva dos participantes – Estudo de uma ação de formação contínua para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	Cristina Isabel Fernandes Teixeira	Universidade de Lisboa	Mestrado
2015	A construção do desenvolvimento Profissional dos professores	Manuel Luís Loureiro Mariano	Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa	Mestrado
2017	Formação Contínua na escola e a aproximação de professores de diferentes segmentos	Virgínia de Moraes Traldi	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado
2018	Formação continuada? A aprendizagem de diretores do município de Vitória/ES	Vinícius Medina Módolo	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Encontramos vinte e um trabalhos acadêmicos, sendo quinze estudos em nível de mestrado e seis em nível de doutorado. Os estudos tratam sobre: identidade profissional; desenvolvimento profissional; implicações dos organismos internacionais nas políticas educacionais; necessidades formativas dos professores e relação entre teoria e prática docente.

Para realizarmos a organização dos estudos elencados buscamos inspiração na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1997, 2011). Segundo Schreiber; Asner-Self (2011), a Análise de Conteúdo não está associada a nenhuma abordagem metodológica e pode ser usada numa grande variedade de dados (áudio; textos escritos de diversos tipos).

Segundo Bardin (1997, 2011), a Análise do Conteúdo possui três fases, a saber: pré-análise; exploração do material; e interpretação e após seguir

as três fases organizamos os estudos em categorias e subcategorias. Mas, para fim de escrita deste capítulo, elegemos trabalhar com as subcategorias presentes da tese de doutorado supracitada *Formação inicial e continuada de professores: identidade e desenvolvimento profissional* e *Formação de professores para Educação Especial: contextos e políticas*.

## Formação, identidade e desenvolvimento profissional docente

Reconhecemos a impossibilidade de discutirmos formação de professores sem abordarmos a identidade dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Quais as relações entre identidade e desenvolvimento profissional? Como vem se constituindo e se reconstituindo a identidade docente? Tais questionamentos foram preocupações nos estudos de vários autores-pesquisadores<sup>2</sup> na área.

As sociedades contemporâneas têm passado por transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que têm exigido cada vez mais que os profissionais se qualifiquem para atender o mercado. Este cenário tem provocado a necessidade de estarem em busca de atualização em vários campos de atuação, ou seja, em constante processo de formação.

A referida exigência interfere diretamente na identidade do sujeito, pois somos indivíduos-coletivos. Os fatores externos interferem em nós e o nosso “eu” contribui para a identidade coletiva. Ou seja, a nossa identidade é construída e reconstruída num processo de interação social e nas relações históricas, políticas e culturais, como já nos sinalizavam Marx e Vigotski.

A partir dessa premissa, ainda conforme Aguiar (2004, p. 59), “[...] a identidade não pode ser vista como uma coisa fixa, como algo estático. A identidade é um processo em contínua construção, que se diferencia a partir da história de vida do indivíduo” e das relações sociais. Em termos de identidade profissional, Papi (2005) sinaliza que esta possui particularidades e configura-se como um fenômeno complexo e a define como uma construção

---

2 (Aguiar, 2004; Caetano, 2013; Canário, 1997; Day, 2001; Gama, 2013; Gonçalves, 2011; Herdeiro; Silva, 2008; Kelchtermans, 2009; Leite, 2007; Mariano, 2015; Mesquita-Pires, 2011; Mogarro; Namora, 2012; Mucharreira, 2016; Nóvoa, 1992; Nunes, 2000; Papi, 2005; Pimenta, 2000; Ramos; Simonini, 2010; Sachs, 2001; Santos, 2003; Santos, 2004; Serrazina, 1999; Traldi, 2017; Ussene, 2011).

que perpassa a vida profissional — desde a etapa de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão — alicerçada sobre ‘os saberes profissionais e sobre atribuições de ordem ética e deontológica’.

Já Ramos e Simonini (2010, p. 122) enfatizam que a identidade profissional é sempre epistemológica e, para as autoras,

[...] existe uma identidade profissional individual e uma coletiva. A identidade profissional coletiva é a identidade do ser professor. A identidade individual pode ser construída por dois caminhos: a) no campo de formação; b) no campo de atuação. A identidade individual é de recorte estritamente gnosiológico, ontológico e epistemológico.

Nesta linha de pensar a construção da identidade profissional no campo da formação e no campo da atuação, Aguiar (2004), em seu estudo, mostra-nos que os indivíduos devem entrar em relações de trabalho e participar das atividades coletivas, dentre elas os processos formativos. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 16) sinaliza que “a identidade é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão” e acrescenta que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Para ampliar o debate acerca da compreensão de construção identitária docente, Canário (1998, p. 10) sinaliza que

[...] afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Percebemos que Canário (1998) considera que a aprendizagem profissional e a construção identitária se sobrepõem a um processo inacabado e em constante constituição e reconstituição de uma visão do mundo profissional

(Aguiar, 2004). Esta elaboração e reelaboração identitária e aprendizagem profissional advêm também do coletivo dos professores que, segundo Ramos e Simonini (2010), expressa-se no Conselho Profissional, Sindicato, Instituição — local de trabalho e Associação.

Por seu turno, Kelchtermans (2009, p. 72), em sua pesquisa de cunho narrativo-autobiográfico sobre aprendizagem profissional dos professores e o modo como esta se desenvolve ao longo da sua carreira, busca trabalhar com um conceito diferenciado de *Self* ou de sentido de “identidade” do professor. A autora explica que evita a noção de “identidade” “[...] devido à sua associação com uma essência estática, ignorando ou negando implicitamente a sua natureza dinâmica e biográfica (desenvolvimento ao longo do tempo)” (kelchtermans, 2009, p. 73). Utiliza o termo “autocompreensão”

[...] que se refere tanto à compreensão que alguém tem do seu *Self* num determinado momento (produto), como ao facto deste produto ser o resultado de um processo contínuo de dar sentido às suas experiências e ao impacto das mesmas no *Self*. [...]. A autocompreensão apenas se revela na altura da “narração” (ou na auto-reflexão explícita e enquanto “narração para si próprio”) (Kelchtermans, 2009, p. 73).

Com o conceito de autocompreensão, a autora busca relacionar o conhecimento prático do professor com a autocompreensão dos professores no quadro interpretativo que usam para dar sentido às suas próprias experiências profissionais (Kelchtermans, 2009).

Vale destacar neste momento uma observação autocrítica que a autora faz sobre as repercussões e feitos da hegemonia do inglês como “língua franca” para a comunicação internacional entre os pesquisadores. A referida autocrítica nos ajuda a entender melhor o porquê da utilização do conceito “autocompreensão”.

Para me referir à autocompreensão dos professores na minha língua materna, o Neerlandês, uso o termo “professioneel zelfverstaan”. Em Neerlandês, a palavra corresponde tanto a um nome como a um verbo, referindo, deste modo, o processo de compreensão de si próprio de uma determinada maneira (dar sentido às experiências históricas e biográficas de cada um) e o resultado

(sempre provisório e preliminar) dessa compreensão num determinado momento da vida. Nas minhas publicações em inglês, este significado - fundamental - perdeu-se quando comecei a utilizar “*Self* profissional” ou até “identidade profissional”, acreditando que eram as traduções correctas (Kelchtermans, 1999) e contribuindo, desta forma, para uma interpretação essencialista errónea do meu trabalho (Kelchetermans, 2009, p. 74).

A autora trabalha com a autocompreensão por meio das narrativas dos professores, pois concorda com Sachs (2009) quando afirma que “realizar estas narrativas publicamente é uma fonte viva de desenvolvimento profissional. [...] As autonarrativas críticas sobre a identidade profissional a nível individual e colectivo tem claros objetivos emancipatórios” (Sachs, 2009, p. 148).

Podemos perceber que a constituição e reconstituição da identidade docente ocorrem ao longo da trajetória de vida e profissional dos professores em âmbito individual e coletivo e que os processos formativos, inicial e continuada, fazem parte desta construção e reconstrução coletiva. Ou seja, existe uma ligação entre identidade docente e formação — inicial e continuada. Acreditamos, assim como Day (2001, p. 233), que “a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. Podemos inferir, então, uma imbricação entre identidade docente, formação e desenvolvimento profissional, processos que ocorrem ao longo da vida dos professores. O autor conceitua desenvolvimento profissional como

[...] aquilo que outros denominaram “visão alargada da aprendizagem profissional” (Lieberman, 1996). Inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas nas escolas, quer ainda nas mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas. (Day, 2001, p. 17-18).



Ou seja, o desenvolvimento profissional está associado à construção da identidade docente — individual, coletiva e histórica de cada sujeito — e da aprendizagem profissional, como evidenciado por Nunes (2000), Santos (2003), Mesquita-Pires (2011) e Gama (2013). De acordo com Day (2001, p. 17): “os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional”. Um dos espaços-tempo que contribuem para construção da identidade e para o desenvolvimento profissional são os momentos formativos (formação inicial e continuada) (Caetano, 2013).

Acerca da relação entre formação e desenvolvimento profissional, Gonçalves (2011, p. 19), apoiando-se em Formosinho (2009), alerta-nos que

[...] a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores, associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Gama (2013), Mesquita-Pires (2011) e Serrazina (1999) também advogam em seus estudos o desenvolvimento profissional em torno da ideia de promover oportunidades de ensinar e aprender e tomam os espaços formativos como lócus que convidam a mudança e inovação educativa e de cultivo entre os profissionais de um traço de identidade profissional. Nessa perspectiva, Day (2001, p. 293) assenta o desenvolvimento profissional

[...] na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados. Contudo, as decisões sobre a mudança na prática devem estar nas mãos dos professores, tal como a aprendizagem está, em última análise, nas mãos dos alunos.

Dessa maneira, a formação continuada de professores ganha força como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este mantenha-se sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista atender as expectativas em torno de uma educação de qualidade (Nunes, 2000).

Neste momento, pontuamos o nosso reconhecimento também da importância da formação inicial, que, de acordo com Gonçalves (2011, p. 25),

[...] a formação de professores começa antes da sua formação inicial, por lado, evidenciamos, que o momento de entrada num curso «superior», é o ponto de partida para ser professor. É através da sua concretização da formação inicial que tudo se inicia, seguida de outras etapas de formação. Reconhecemos que a formação inicial é um período fundamental para a profissão docente, quer na aquisição de conhecimento científico e pedagógico, quer ao nível das suas concepções e competências profissionais.

Ainda sobre a importância da formação inicial e da superação da justaposição entre formação inicial e continuada, Herdeiro e Silva (2008) sinalizam a relevância das formações continuadas, visto que os conhecimentos adquiridos na habilitação profissional inicial ao longo da carreira vão se tornando insuficientes devido às mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho.

Nesse sentido, nas palavras de Nunes (2000, p. 40), a ideia do homem em constante construção identitária “[...] traz profundas reflexões acerca do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e, portanto, é mais um argumento utilizado para justificar a importância de se investir na continuidade do seu processo formativo”.

No decorrer deste subitem, foi possível perceber a relação entre identidade docente, aprendizagem docente, desenvolvimento profissional e os processos formativos. No próximo subitem, abordaremos sobre a formação, atuação docente do professor de Educação Especial e a sua construção identitária em processo.

## **Atuação do professor de Educação Especial e construção da identidade docente: apontamento iniciais**

No contexto brasileiro, a preocupação com a formação de professores, associada às práticas de escolarização em prol da inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva, intensifica-se com a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988) ao estabelecer o direito à educação a todos, e é impulsionada na

década de 1990 pelos movimentos internacionais que visavam à inclusão de todos estudantes nas escolas regulares, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Brasil,1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco,1994).

Vale destacar que no Brasil o público amparado legalmente pelas políticas de inclusão escolar na perspectiva da educação inclusiva é o público-alvo da Educação Especial — pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

No sentido de garantir a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o Brasil tem buscado investir em programas que impulsionam ações formativas no campo da inclusão escolar em uma perspectiva da educação inclusiva em território nacional. Leodoro (2008) analisou o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; realizado no âmbito nacional pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação a partir de 2003. Para essa análise, a autora selecionou materiais de formação, disponíveis no site do Ministério da Educação, pertencentes ao programa, publicados em 2004 e 2007.

A autora concluiu que as políticas de inclusão escolar também avançaram com a promulgação de leis e decretos visando garantir a equidade nas condições de acesso e permanência de todos os alunos nas escolas comuns do ensino regular. A própria realização do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, em âmbito nacional, com o financiamento do governo federal, evidencia o investimento na formação continuada, visando à construção de sistemas de ensino inclusivos no país. Os resultados do programa evidenciaram a relevância desse investimento, “[...] com a ampliação e organização do atendimento educacional especializado nos municípios e com o avanço no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em classes e escolas comuns do ensino regular” (Leodoro; 2008, p. 104).

Garcia (2013), com um olhar diferenciado, contribui com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas, particularmente, as políticas de Educação Especial, pois analisou a redefinição das políticas de Educação Especial pós-Política Nacional de Educação e suas implicações sobre as iniciativas oficiais de formação docente no país.

A autora evidenciou que, em relação às perspectivas formativas em prol da inclusão escolar, “[...] é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição

gerencial, instrumental e a distância” (Garcia, 2013, p. 116), haja vista que, segundo Garcia (2013, p. 117), a política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e a formação de professores têm sido empreendidas no Brasil “[...] na direção da manutenção da base e dos valores da sociedade capitalista”.

Na direção de analisarmos as políticas de formação de professores em ação nos contextos locais, Borges (2007) colabora ao discutir as proposições governamentais na formação continuada de professores para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial em um município brasileiro. Sua pesquisa revelou que o problema do movimento de inclusão educacional não está no sujeito em tela, mas sim na escola comum que não reconhece a diversidade presente no contexto escolar, pois “[...] a racionalidade presente na escola, na sua concepção, na sua formação e nos seus formadores a impedem de emancipar-se” (Borges, 2007, p. 223).

No sentido de garantir e promover a inclusão escolar, as escolas comuns contam o serviço de Atendimento Educacional Especializado que, segundo a Lei Brasileira de Inclusão nº 13146/2015 (Brasil, 2015), visa: “[...] atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”. Ou seja, percebemos que a atuação do professor de Educação Especial necessita ser ampla e pedagógica para que o referido docente juntamente com o coletivo possa contribuir e impulsionar o processo de inclusão escolar.

Compreendemos o Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica (Baptista, 2011; Borges, 2020) e atuação do professor de Educação Especial também, haja vista que envolve diferentes frentes de trabalho, como por exemplo, o contraturno nas salas de recursos multifuncionais e sua articulação com a sala de aula comum, orientações às famílias, a elaboração e produção de recursos acessíveis ao currículo, o uso de tecnologia assistiva, trabalho em rede de colaboração que envolve os profissionais da educação, momentos de planejamento entre professores regentes e de Educação Especial, trabalho pedagógico em sala de aula comum, trabalho pedagógico nos demais espaços da escola e dentre outras ações educativas.

Podemos pensar que tais ações pedagógicas exercidas pelo professor de Educação Especial na escola comum e momentos de formação contribuem para que a identidade coletiva do referido profissional seja construída e

consolidada, embora reconhecamos que a identidade docente não é estática e que questões como políticas, dentre outros aspectos, influenciem no seu processo de construção.

O trabalho docente, a aprendizagem, a identidade do professor e o seu desenvolvimento profissional precisam ser analisados em um contexto amplo e complexo que envolve políticas e condições de trabalho docente para tanto. Há de se ampliar as discussões sobre as políticas formativas e de Educação Especial, os contextos de formação inicial ou continuada e suas implicações nas ações pedagógicas no contexto escolar que leve em consideração as condições do trabalho docente.

## **Considerações finais**

O estudo aponta para a demanda de pesquisas, no contexto brasileiro, que se dediquem a discutir os contextos de aprendizagem docente e sua relação com as formações continuadas e o desenvolvimento profissional. Acreditamos que ainda precisamos discutir sobre a identidade docente do professor de educação especial e sua relação com os profissionais de apoio escolar.

No que tange às implicações das formações continuadas nas ações pedagógicas dos professores de Educação Especial, reconhecemos que a articulação teoria e prática não acontece sempre de forma linear. Buscamos no estudo elucidar como as formações continuadas têm se manifestado no cotidiano escolar e como as estratégias formativas favorecem a atividade de ensino docente.

Reconhecemos conhecimentos específicos voltados para acessibilidade ao currículo, conforme a Nota Técnica nº 11/2010 que elucida tais atividades do docente de Educação Especial: ensino da Língua Brasileira de Sinais; ensino da Língua Portuguesa escrita; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa; ensino do Sistema Braille, uso do Soroban e das técnicas para orientação e mobilidade; ensino da Informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores que passam pela elaboração e criação de materiais e recursos pedagógicos acessíveis (Brasil, 2010).

No campo da formação de professores de Educação Especial, aposto em formação que vise à constituição de uma educação inclusiva. No que se refere

à formação inicial, concebo e acredito em formações que valorizem os saberes pedagógicos consolidados no campo da Pedagogia, como por exemplo, disciplinas no campo da avaliação da aprendizagem, do planejamento, da didática, da alfabetização, do currículo e da gestão educacional.

Quanto à formação continuada, especializada, pós-formação inicial, acredito que poderia abarcar conteúdos de fundamentos da educação e dos conhecimentos que precisam ser trabalhados no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, conforme sinalizado nos documentos oficiais brasileiros. Quanto às formações continuadas em serviço, acredito que poderiam ser centradas nos desafios e nas possibilidades do contexto escolar e concebidas no princípio da educação inclusiva, ou seja, pensadas para que todos aprendam.

## Referências

- AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2004.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 6., 2011, São Carlos/SP. **Anais** [...] Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p. 1-16. CD-ROM.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2020.
- BORGES, Daniela Côrtes Pereira. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRASIL. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11/2010, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192). Acesso em: 02 nov. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **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). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 02 nov. 2023.
- CAETANO, Eldimar de Souza. **Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional**: representações de professores do Ensino Fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil). 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-28, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 25 mai. 2019.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- GAMA, Natalina Maria Marques Cravo. **A Formação Contínua Docente Centrada na Escola**: Contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7Nnd-qZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 26 jun. 2019.
- GONÇALVES, Lina Maria Alves. **Formação contínua de professores em contexto**. Mestrado nos Ensinos Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

- HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria. Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. *In: IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos.* 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Florianópolis, Universidade de Santa Catarina. **Anais** [...] Florianópolis, 2008.
- KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. *In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas.* Portugal: Edições Pedagogo, 2009, p. 61-98.
- LEODORO, Juliana Pires. **Inclusão escolar e formação continuada:** o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2008. (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MESQUITA-PIRES, Cristina. Desenvolvimento profissional de professores: uma concepção para além do conceito de formação. *In: Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação,* Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011.
- NÓVOA, Antonio Sampaio. **Professores:** profissão – formação contínua – associativismo. *Estudo da História.* Boletim n. 12, 1992.
- NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores.** O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência. Nova Iorque: ONU, 2006.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. A identidade profissional dos professores. *In: Professores: formação e profissionalização.* Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2005, p.15-45.
- RAMOS, Elbo Lacerda; SIMONINI, Gizelda Costa da Silva. Docência: valorização profissional e identidade coletiva. *In: NOVAES, G. S.; CICILLINI, G. A (orgs.). Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 103-128.
- RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *In: OLIVEIRA, I. M.; RODRIGUES, D.; JESUS, D. M. Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: perspectivas luso-brasileira.* Vitória: Edufes, 2017.



- SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. *In*: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedago, 2009.
- SANTOS, Graça Margarida Medeiros Teixeira e. **Desenvolvimento Profissional de Professores: uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2003.
- SCHREIBER, James; ASNER-SELF, Kimberly. **Educational research: The inter-relationship of questions, sampling, design, and analysis**. USA: John Wiley & Sons, Inc, 2011.
- SERRAZINA, Lourdes. Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos para reflexão. *In*: **IX Seminário de Investigação em Educação Matemática**, 1999.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais**. Espanha: Unesco, 1994.
- UNICEF. O Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Orientação para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos**. [S. l.]: Unicef, 2005.

## 2. A professora da Educação Especial na escola comum: como pode ser apresentada? Onde é a sala dela? Qual é a sua função?

Giselle Lemos Schmidel Kautsky<sup>1</sup>

Claudiana Raymundo dos Anjos<sup>2</sup>

Reginaldo Célio Sobrinho<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.7

### Considerações iniciais

O capítulo aqui delineado é constituinte de uma pesquisa de doutorado<sup>4</sup> desenvolvida no contexto da prática pedagógica de Pâmela<sup>5</sup>; professora de Educação Especial na área da deficiência visual, contratada em regime de

---

1 Docente na Licenciatura em Educação do Campo - CE/Ufes. Pedagoga no Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar - Neapie SER/VV - Sedu/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5574826598076358>.

2 Doutoranda em educação - PPGE-Ufes. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6392258811748349>.

3 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFES, na linha de pesquisa “Educação Especial e processos inclusivos.” Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8290558218053006>.

4 Este estudo compõe parte da tese de doutorado de Giselle Lemos Schmidel Kautsky, defendida no ano de 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/Ufes.

5 Nome fictício da professora que atua com estudantes público-alvo da Educação Especial na área da deficiência visual.

designação temporária (DT)<sup>6</sup> para trabalhar de modo itinerante no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três escolas da rede estadual de ensino, situadas em Vila Velha, município que faz parte da Região Metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo.

Isso posto, objetivamos nesse capítulo problematizar a dinâmica do(s) fazer(es) docente de uma professora da área da deficiência visual que atuava no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como base teórico-metodológica de nossos olhares, reflexões e análises, aproximamo-nos da perspectiva sociológica figuracional elaborada por Norbert Elias (1988, 1994, 2002); concepção que fundamentou uma singular pesquisa processual cujo movimento de produção e coleta de dados foi constituído, principalmente, pelas observações efetuadas nas inter-relações estabelecidas no desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora e pela efetivação de entrevistas, rodas de conversas e registros do diário de campo.

Podemos inferir que pensar sobre o trabalho pedagógico realizado por professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial<sup>7</sup> tem sido uma tarefa constantemente debatida no curso dos últimos anos. Nesse movimento, reforçam a importância e relevância em abordar essa temática os pesquisadores: Camargo (2014); Kassar (2014); Zerbato (2014); Melo (2014); Ropoli (2014); Mesquita (2015); Pletsch (2015); Tavares, Santos e Freitas (2016); Rabelo (2016); Vieira (2016); Oliveira e Araújo (2017); Thesing e Costa (2017); Colling (2017); Nascimento (2017); Lima (2018); Carvalho (2020); Teixeira (2020); Oliveira e Prieto (2020); Fonseca (2021) e Souza (2021). Esses autores argumentam que a produção de conhecimento nesse campo especifique-se constitui como instrumento de valorização do trabalho que é realizado pelos professores da Educação Especial nas dinâmicas das escolas que contam com matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial.

---

6 Designação temporária (DT) diz respeito à contratação de professoras/es por tempo limitado (quase sempre um ano) para atuar nos sistemas de educação municipal e estadual. Para contratação, geralmente, as/os professoras/es participam de uma seleção simplificada a partir de critérios como formação, tempo de trabalho e outras especificidades exigidas pelo sistema de ensino.

7 Compõem esse grupo, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação (Brasil, 2008).

Nesse enredo, e sem escapar a um cenário mais amplo, asseveramos que no estudo em tela, a sistematização e discussão dos dados propiciaram reflexões sobre as implicações da prática pedagógica desenvolvida pela professora junto ao estudante público-alvo da Educação Especial, matriculado e frequente em classe de ensino comum.

Apresentada a introdução, anunciamos que esse capítulo está organizando em duas partes, quais sejam: 1) contextualização do professor da Educação Especial, considerando as legislações que regulamentam a vida desse profissional da educação no estado do Espírito Santo; 2) reflexões sobre como ocorre as inter-relações da professora da Educação Especial e professoras/es da sala comum, considerando a proposta do trabalho colaborativo realizado pela professora no contexto das escolas investigadas.

## **Constituição dos professores que atuam na Educação Especial no Estado do Espírito Santo**

No contexto da educação brasileira, principalmente a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE/EI de 2008 (Brasil, 2008), que tornou obrigatório o recebimento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, a figura dos profissionais que atuam nessa área específica tem sido fundamental. De acordo com a Resolução nº 4/2009, que define as atribuições dos profissionais que atuam com os estudantes público-alvo da Educação Especial, é papel desses professores:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de

recursos de acessibilidade; VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Aprendemos que os documentos norteadores para a Educação Especial no estado do Espírito Santo — Resolução CEE/ES nº 2.152/2010,<sup>8</sup> Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e a Lei nº 10.382/2015<sup>9</sup>— não escapam às indicações normativas apresentadas nos documentos de âmbito nacional. É nesse debate que a figura do professor “especialista/especializado” ou “que atua na Educação Especial” ou “professor de Atendimento Educacional Especializado” tem se configurado como elemento principal do processo de organização e elaboração do trabalho que é realizado junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Embora esses profissionais estejam regulamentados e previstos pelas legislações nacional e estadual, constatamos uma indefinição em relação ao trabalho que realizam e em relação à denominação profissional tanto no contexto das escolas comuns, quanto nas legislações. No que diz respeito à nomenclatura utilizada para o reconhecimento desse profissional, percebemos em quase todas as terminologias a mesma indicação: professor de Educação Especial, professor especialista e/ou especializado e professor que atua no AEE.

A partir da produção de conhecimento sobre os professores que atuam na Educação Especial, percebemos algumas tensões no que diz respeito à questão da nomenclatura. Os estudos de Gomes (2017), Godoy (2018), Braggio (2019), Borges (2019), Jadjesky (2020), Anjos (2020), Machado (2021) e Oliveira (2021) sinalizam variações nos termos que são utilizados para

---

8 Dispõe sobre a Educação Especial no sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

9 Plano Estadual de Educação do Espírito Santo – PEEES.

identificação dos professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial. Diante desse cenário, uma questão emerge: como identificar esses profissionais nas escolas de ensino regular?

Apesar de os estudos e pesquisas da área não nos apresentar subsídios para a resposta dessa questão, seguimos no processo teórico-metodológico eliasiano, ampliando a pesquisa em busca de uma resposta. Com essa ideia, fizemos uma procura no Google Acadêmico, página na qual buscamos por publicações nacionais. Nesse espaço virtual, encontramos uma pesquisa feita por Vaz (2019), cujo objetivo foi analisar como está sendo disseminada a concepção sobre a/o professora/professor que atua na Educação Especial nas pesquisas acadêmicas do Brasil no período de 2000 a 2016. Para tanto, a pesquisadora sistematizou algumas terminologias, quais sejam: professor de Educação Especial, professor especializado, professor especialista, professor do ensino especial, professor de educação inclusiva e professor do atendimento educacional especializado (Vaz, 2019). De acordo com Vaz (2019), as variadas terminologias mostram uma dificuldade na área da Educação Especial “[...] de assumir o professor de EE como professor (aquele que trabalha com o conhecimento científico produzido pela humanidade), mas sim como o professor dos meios, das técnicas adaptadas” (Vaz, 2019, p. 106).

Essas variações se constituem como tensões que atravessam a Educação Especial e de nossa perspectiva, impactam no reconhecimento desses professores enquanto professores de educação básica que atuam na Educação Especial. É partindo dessa premissa que nossas análises se concentram, sobretudo quando buscamos olhar para o trabalho que é realizado por Pâmela no contexto da escola investigada.

Decerto, as terminologias destacadas do conjunto da legislação nacional fundamentam os usos dos termos para a função do professor que atua na Educação Especial, tanto na legislação local quanto nas falas das/os professoras/es dentro das escolas e, também, nas pesquisas acadêmicas. Nessa direção, seguimos com Santos (2016), Borges (2019), Jadjesky (2020) e Anjos (2020), assumindo neste estudo o termo professora/professor da Educação Especial para aquelas/es professoras/es que atuam junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum. Perspectivamos, com esse termo, um professor de abrangência formativa, com conhecimentos amplos referentes à educação, às políticas e à diversidade, bem como a apropriação

singularizada por área de conhecimentos, no sentido de contribuir para o processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, encontrar predomínio de terminologias que denotam a divisão do trabalho na escola e a especialização do trabalho das/os professoras/es não nos causa surpresa. Todavia, é de se estranhar que persista a ideia de perspectiva clínica — dada a insistência do termo atendimento — delineando a função do trabalho do professor de Educação Especial. Nossa inferência sobre o termo “atendimento” considera, em primeiro lugar, o fato de que o princípio primeiro da escola é ensinar a estudantes e, depois disso, realçamos que a formação do professor de Educação Especial é pedagógica, logo, suas atribuições não deveriam fugir a esse escopo.

Com essa compreensão, podemos dizer que os termos adjetivam a função do professor/a da Educação Especial e, desse jeito, impregnam-na de símbolos sociais, que vão constituindo a percepção das pessoas dentro e fora da escola, sobre o trabalho desenvolvido na modalidade de Educação Especial junto aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

Desse modo, perspectivamos professores de Educação Especial com aporte de conhecimentos teórico-metodológicos que lhes possibilite ir além da confecção e adaptação de materiais, do ensino de técnicas específicas aos estudantes, das práticas aligeiradas e fragmentadas para atender à demanda de atividades que deveriam ter sido realizadas pela/o professora/professor da sala comum, junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Alertam-nos Mendes, Pletsch e Hostins (2019, p. 9) que “[...] precisamos continuar falando das especificidades da Educação Especial, mas talvez para isso temos que falar ainda mais da sua indissociabilidade com a Educação”. Com esse sentido, pensamos em práticas pedagógicas realizadas pelo professor de Educação Especial que contribuam para a reflexão sobre a inclusão escolar que está sendo desenvolvida nas escolas e que favoreçam outros modos de ser professor da Educação Básica.

Em continuidade, no próximo item, buscaremos tecer reflexões sobre como ocorre as inter-relações da professora da Educação Especial e professoras/es da sala comum, considerando a proposta do trabalho colaborativo que é realizado pela professora no contexto das escolas investigadas.

## **Professora da Educação Especial: modo(s) de ser professora da Educação Básica**

No processo de observação, percebemos que existe um paradoxo na percepção que outras/os professoras/es têm em relação ao modo de ser professora da Educação Especial na área da deficiência visual e à prática pedagógica que deveria ser desenvolvida a partir da sala de recursos multifuncionais — lugar nas escolas percebido como o espaço para a realização do trabalho junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nos cenários escolares, percebemos que Pâmela fica (ou se posiciona) à margem da participação como professora junto aos demais profissionais, haja vista que suas práticas escapam à função complementar própria do trabalho de professora da Educação Especial.

Considerando essas afirmações, responderemos às questões destacadas no título desse capítulo e, durante a pesquisa, demandadas pelas/os professoras/es da Escola Ápice<sup>10</sup> a partir de registros realizados nas entrevistas e rodas de conversas, qual seja: “Como Pâmela pode ser apresentada?”, “Onde é a sala dela?”.

De nossa perspectiva, Pâmela se constitui como professora da Educação Especial na área da deficiência visual, mais especificamente, Pâmela deve ser apresentada como professora da Educação Básica que atua na Educação Especial, área na qual fez uma formação que lhe deu condição de atuar junto aos estudantes com deficiência visual matriculados na escola comum.

Para nós, todo o espaço escolar e todas as dinâmicas vividas a partir dele (aulas, passeios, eventos culturais internos e externos, comemorações pedagógicas e entre outros) são relevantes no contexto da sala de aula. Ou seja, as práticas pedagógicas da professora da Educação Especial na área da deficiência visual podem abranger todo o universo escolar. Nessa perspectiva, pesquisadores como Garcia (2013) e Baptista (2011) apontam a existência de uma tensão dentro das escolas a respeito da concepção reducionista de colocar a sala de recursos multifuncionais como o espaço limitado para o trabalho das/os professoras/es da Educação Especial.

---

10 Nome fictício de uma das escolas onde foi realizada a pesquisa de doutorado.



Contrário à concepção reducionista, diz-nos Baptista (2019) que a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) sobre a frequência dos estudantes nasala de recursos multifuncionais, em turno diverso à sua matrícula na sala comum, foi uma tentativa de ter outros espaços de aprendizagem na escola para eles. Contudo, entendemos que Pâmela pode conceber a sala de recursos multifuncionais como uma referência de sua presença na instituição, de modo a ir ocupando seu espaço como professora e, de fato, ir “[...] criando mecanismos em cada escola para que o aluno venha a aprender” (Entrevista, Pâmela, 18/06/2019).

Destacamos que o trabalho das/os professoras/res que atuam na Educação Especial no espaço da sala de recursos multifuncionais, quase sempre no contraturno, não deveria ser independente e desvinculado dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula comum (Guasselli, 2014; Cota, 2016; Borges, 2019). A mesma condição de colaboração entre os professores deveria acontecer em relação ao planejamento e exploração de outros ambientes da instituição como espaços possíveis para atender às singularidades de aprendizagem com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

Retomando as indicações apresentadas na Resolução nº 04/2009, em seu art. 5º, orienta que o trabalho das/os professoras/res da Educação Especial seja realizado, “[...] *prioritariamente*, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009, grifo nosso).

Nesses termos, a sala de recursos multifuncionais é destacada como espaço privilegiado dentro da escola comum, mas não o único para a Educação Especial. Assim, a professorada Educação Especial na área da deficiência visual que atua nas escolas focalizadas neste estudo não tem *uma sala de aula*, porque, não diferente de outros professores, tem liberdade para extrapolar o espaço “reservado” para a realização do seu trabalho.

Como apresentamos, as terminologias sistematizadas nas legislações parecem valorizar o conceito de conhecimento específico para o trabalho especializado, em detrimento de um conhecimento amplo para a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Especial. Essa inferência pode ser verificada na prevalência de termos que nos levaram a conjecturar uma perspectiva tecnicista e prática, que acentua a fragmentação e divisão do

trabalho intelectual dentro da escola, não diferente da estruturação de outras instituições da nossa sociedade industrializada.

Nessa circunstância, apesar do caráter reducionista das funções elencadas na legislação (Resolução 04/2009), Pâmela não tem a função de reforço escolar, uma vez que não é objetivo do trabalho das/os professoras/es de Educação Especial terminar o trabalho das/os professoras/es da sala comum. No entanto, reconhecemos que o trabalho realizado pelas/os professoras/es da Educação Especial deveria estar articulado aos conhecimentos apresentados na sala de aula comum, mas no sentido de potencializar a aprendizagem já apreendida do estudante que compõem o público-alvo da Educação Especial junto aos demais estudantes.

Entretanto, observamos que essa função, em certa medida, foi menosprezada pela professora Pâmela, a considerar que nos relatou com naturalidade que no horário de contraturno iria trabalhar junto a Catarina<sup>11</sup>, com “[...] as atividades que vieram da sala de aula para a aluna terminar de cumprir no Atendimento Educacional Especializado; eu preciso ler para ela porque foi impresso em folha branca” (Diário de Campo, 29/05/2019).

No horário reservado para Danilo,<sup>12</sup> outro estudante sob a responsabilidade educativa de Pâmela, a tarefa era a realização de duas provas que haviam sido aplicadas na semana anterior em sala de aula e ele não deu conta de fazer porque a folha era branca. Com essa demanda,

[...] a professora entregou as provas impressas em papel reciclado com a cor bem próxima de amarelo ocre e um lápis 6b. O aluno sentou e fez tudo sozinho, sem necessitar de ajuda, nos apontando que tudo que necessitava para cumprir a tarefa em sala de aula era a impressão em folha de uma cor específica para atender à sua necessidade educativa (Diário de Campo, 29/05/2019).

Ao questionarmos a situação de Catarina e Danilo no Atendimento Educacional Especializado, Pâmela nos diz que “[...] o trabalho dela, nesses dois

---

11 Nome fictício da estudante de uma escola de Ensino Fundamental, contexto da pesquisa de doutorado.

12 Nome fictício do estudante de uma escola de Ensino Fundamental, contexto da pesquisa de doutorado.

casos, é mais de ‘apoio pedagógico mesmo’, porque se os alunos tivessem as impressões na cor indicada pelo oftalmologista para facilitar a visão, não necessitariam de auxílio para deficiência visual” (Diário de Campo, 29/05/2019).

O relato de Pâmela nos alerta que o trabalho das/os professoras/es da Educação Especial também não tem como função ser o professor dos meios e das técnicas adaptadas (Vaz, 2019). Todavia, percebemos que a prática desenvolvida por Pâmela nas escolas vai ao encontro dessa percepção. Para essa afirmativa, consideramos que “[...] a Educação Especial se constitui como área própria, tem contornos que não avançam aos contornos de outras áreas, embora outras áreas desejosamente avancem em sua direção” (Rangel, 2015, p. 323).

Essa ideia pode ser percebida no relato de um professor de História, que considera a prática da professora da Educação Especial primordial para que Félix<sup>13</sup> apreenda os conteúdos que ministra, haja vista que ela “[...] transforma os textos em áudio para o aluno”. Opinião semelhante parece ter o professor de Matemática, ao nos relatar que “[...] sugere vídeos a toda a turma com conteúdo para revisão e Félix assiste na aula que tem pela manhã[contraturno] com Pâmela” (Diário de Campo, 04/06/2019).

Chama-nos a atenção, nesses registros, a valorização demasiada da baixa visão do estudante. Lembramos que as/os professoras/es, até mesmo a professora da Educação Especial que acompanhamos em nosso estudo, parecem não compreender que a deficiência é somente um dos contratempos ao ensino homogeneizado que acontece em uma sala comum. Contra a padronização dos modos de ensinar (Barros, 2013; Oliveira Júnior, 2014; Guasselli, 2014; Cota, 2016), há de se considerar outros contratempos, dentre eles podemos citar: a pluralidade cultural dos estudantes, as diversidades socioeconômicas, a estrutura física da escola, material da sala de aula e outros.

Com o sentido de valorização da deficiência visual em detrimento da potencialidade para aprender, observamos a fala do professor de Matemática, ao perceber que “[...] é uma pena o aluno não enxergar bem porque é muito bom na matéria” (Diário de Campo, 04/06/2019). Não muito diferente, a questão da aprendizagem de Félix, em função de suas singularidade orgânica, foi posta em

---

13 Nome fictício do estudante de uma escola de Ensino Médio, contexto da pesquisa de doutorado.

dúvida pelo professor de Física, ao sugerir que “[...]a tutoria de um bom aluno da turma *poderia* funcionar” (Diário de Campo, 04/06/2019, grifo nosso).

Importante ressaltar que a “[...] pessoa que traz a marca da deficiência, ainda carrega a marca do improvável, da incapacidade e do diferente” (Caiado; Zeppone, 2013, p. 236) e, nessa perspectiva, a valorização da singularidade orgânica pelas/os professoras/es representa descrédito da possibilidade de o estudante desenvolver o conteúdo da escola. Parafraseando Kautsky (2016) podemos dizer que é como se o modo de existência dos estudantes com deficiência visual os destituísse da potência humana para aprender junto aos demais.

Nessa percepção, temos a impressão de que os dois professores da Escola *Ápice* indicam que a vida de Félix como estudante e como participante da sociedade será frustrada, sobretudo porque não acreditam que ele possa desenvolver as aprendizagens da escola e, sem esses conhecimentos, talvez não alcance a autonomia necessária para uma vida social confortável.

Porém, não é excessivo mencionar que, apesar de Pâmela acreditar no potencial de aprendizagem de Félix, a percepção sobre o estudante com baixa visão constituída pelos professores da escola é reiterada pela professora da Educação Especial na área da deficiência visual, quando ela assume o desenvolvimento de atividades que deveriam ser realizadas em sala de aula pelos professores.

De acordo com o preconizado pela legislação: “As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (Brasil, 2008, p. 16). Todavia, conforme pudemos observar *in loco*, Pâmela ocupa seu tempo de trabalho junto a Félix e outros estudantes com baixa visão desenvolvendo atividades que não foram cumpridas em sala de aula.

Parece-nos que a expectativa das/os professoras/es da sala comum e da professora Pâmela, em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial, decorre do desconhecimento das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008), que pode atuar em articulação com professor da sala comum para planejamentos de práticas e estratégias didáticas, bem como uso de materiais pedagógicos e outros recursos que podem possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes no espaço da sala de aula.

O trabalho articulado está previsto nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e tem sua confirmação na Resolução 04/2009 (Brasil, 2009) ao tratar das atribuições das/os professoras/es de Educação Especial. A dinâmica de trabalho articulado pode ser definida como “[...] uma adaptação ao ensino colaborativo, pois este é indicado aos anos iniciais do ensino fundamental e aquele aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio e médio técnico” (Honnef; Costas, 2014, s/p).

Porém, é importante ressaltar que a inter-relação das/os professoras/es nos planejamentos deveria ser uma constante para o desenvolvimento da escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. Tal prática pode contribuir para indicar e consolidar a função do trabalho da professora da Educação Especial na escola.

Nessa direção, o documento das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução nº 4/2009) deixa subentendido que os professores da Educação Especial têm a função de “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” (Brasil, 2009).

Assim, antes de tudo, o trabalho dos professores da Educação Especial é o de desenvolver práticas complementares ou suplementares aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados na escola regular, porém sempre em processo de interlocução com outros professores (Brasil, 2008,2009, 2011).

As práticas complementares dizem respeito a atividades que envolvam recursos para oportunizar ao estudante a possibilidade de vencer os contratempos que poderiam impedir a aprendizagem de conhecimentos desenvolvidos na sala de aula junto aos demais estudantes. Para ilustrar, podemos dizer que uma das atividades complementares à escolarização do estudante cego é o ensino do Sistema Braille para leitura e escrita, assim como o ensino do Soroban para a realização de cálculos. Para o estudante com baixa visão, citamos, por exemplo, a identificação do tamanho de fonte necessária à leitura de textos impressos.

Todavia, a adaptação de materiais para que se tornem táteis atende tanto aos estudantes cegos quanto àqueles com baixa visão, do mesmo modo que as tecnologias assistivas, como os leitores de tela. As práticas de caráter

suplementar atendem aos estudantes que têm altas habilidades ou superdotação e acontecem a partir de atividades de enriquecimento do currículo desenvolvido junto aos demais estudantes. Nesse cenário, não diferente dos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, lembramos que “[...] as questões socioeconômicas das famílias dos estudantes podem influenciar seu desenvolvimento educacional, especialmente em relação à possibilidade de retornar à escola em outro horário para desenvolver atividades suplementares” (Machado, 2021, p. 108).

Sobre o desconhecimento do trabalho complementar preconizado para os professores da Educação Especial, salientamos um momento da nossa pesquisa de campo, no qual Pâmela nos disse que “[...] no planejamento, não dá tempo de preparar tudo que os alunos precisam, por isso, faço mais minhas coisas de escola quando chego em casa [à noite]. Menos no domingo, que eu reservo para participar na igreja e ficar com minha família” (Diário de Campo, 05/06/2019).

Contudo, acreditamos que a prática de preparar materiais para os estudantes em seu horário de deleite em casa ocorra, sobretudo, porque Pâmela se ocupa em realizar o trabalho dos professores da sala comum quando está em seu horário de planejamento na escola, ao aceitar “[...] adaptar e resumir conteúdo, digitar e imprimir textos em fonte ampliada, gravar áudios de Literatura, Geografia e outras matérias que for necessário” (Diário de Campo, 05/06/2019), em um trabalho que escapa a planejamentos conjuntos. Assim, ocorre um “[...] acúmulo de funções, em que a interlocução com a escola, bem como com as/os professoras/es do ensino regular [...] acaba por ser colocada em segundo plano no trabalho pedagógico desenvolvido na sala de recursos” (Padilha, 2012, p. 87).

Por fim, entendemos que parte das tarefas preparadas por Pâmela pode constituir o planejamento e prática de todas/os professoras/es que tenha estudante com baixa visão na sala de aula, pois o preparo dessas atividades não exige conhecimento específico (Oliveira Júnior, 2014; Guasselli, 2014), como, por exemplo, escrita e leitura pelo Sistema Braille ou uso de tecnologia assistiva programada para atender ao desenvolvimento de estudantes com deficiência visual.

Ressaltamos que, por estar junto à professora da Educação Especial acompanhando o desenvolvimento de seu trabalho por algum tempo, podemos dizer que, ao realizar as atividades solicitadas por outros professores, seu

interesse é o de colaborar com o estudante pelo qual também é responsável. Todavia, o trabalho prático de reprodução de atividades não colabora para a consolidação da sua função na escola comum. Pelo contrário, consideramos que, ao aceitar tais tarefas, Pâmela permite o demérito do seu trabalho e desmerecimento da sua função como professora entre os demais, além de contribuir para atenuar a participação de outros profissionais no processo de inclusão escolar e, sobretudo, reforçar a visão organicista que evidencia uma limitação do potencial dos estudantes no processo de aprendizagem, superior à limitação que decorre da baixa visão ou outra deficiência.

## Considerações finais

No capítulo em tela, tecemos considerações sobre aspectos presentes nas inter-relações pessoais (dependências e interdependências) das/os professoras/es e a dinâmica do trabalho de Pâmela: professora da Educação Básica que atua na Educação Especial na área da deficiência visual.

Com esse propósito, contextualizamos a constituição do professor da Educação Especial, considerando as legislações que regulamentam a vida desse profissional no âmbito federal e, em específico, da educação no estado do Espírito Santo. Buscamos também tecer reflexões sobre como ocorrem as inter-relações da professora da Educação Especial e professoras/es da sala comum, considerando a proposta do trabalho colaborativo e as concepções que esses profissionais têm sobre as dinâmicas do(s) fazer(es) docentes para a escolarização do estudante com deficiência visual matriculado e frequente na escola comum.

Apoiadas no pressuposto de que ‘eu’ não existe sem ‘nós’ (Elias, 1994), buscamos, olhar para a faceta profissional da professora da educação básica que atua na Educação Especial na área da deficiência visual, entendendo que sua trajetória foi/é marcada por dimensões políticas, históricas e sociais específicas da sociedade recente. Essa base teórica-metodológica nos deu indícios para olhar a singular pluralidade social evidenciada nas inter-relações pessoais (dependências e interdependências) das/os professoras/es que constituem o contexto profissional de Pâmela, bem como, o modo dela mesma constituir-se professora de Educação Especial na área da deficiência visual.

Nossas reflexões e análises foram ancoradas nos pressupostos da teoria sociológica eliasiana, delineamento que nos permitiu, sobretudo, compreender os

fios que tecem os modos de Pâmela constituir-se como professora/professor *sui generis*, em meio às vivências inerentes aos processos da sociedade industrializada e, por conseguinte, as complexas e diversas formas de realização do trabalho das/os professoras/es da educação básica que atuam na área da Educação Especial no universo da escola comum do amplo território brasileira.

Em síntese, queremos reforçar que, assim como Pâmela, todas/os professoras/es que atuam na Educação Especial devem ser apresentadas/os como professoras/es da Educação Básica. Contudo, essas/es professoras/es sustentam a condição profissional acrescida de uma formação singular com conhecimentos amplos que as/os legitima a atuar junto aos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na escola comum.

Outrossim, a dimensão do trabalho pedagógico das/os professoras/es que atuam na Educação Especial, tem seu desenvolvimento legitimado em todos os espaços físicos e contextos educativos da escola comum, escapando, desse modo, à ideia de realização da prática de ensino-aprendizagem circunscrita ao espaço físico da sala de recursos multifuncionais.

Enfim, evidenciamos que apesar de persistir a perspectiva clínica, dada a insistência do termo atendimento e, sem escapar à função ao trabalho complementar necessário à escolarização, a função das/os professoras/es da educação básica que atuam na área da Educação Especial nos diversos e complexos universos das escolas no Brasil, deveria estar articulado aos conhecimentos apresentados na sala de aula comum, objetivando potencializar a aprendizagem já apreendida do estudante que compõem o público-alvo da Educação Especial junto aos demais estudantes.

## Referências

- ANJOS, Claudiana Raymundo dos. **A Sociologia Figuracional no fazer docente de uma professora de arte com um estudante com baixa visão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec**, v. 17, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPH-qg8HQYsLYxb6tXb/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2016.



- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/>. Acesso em: 03 mar.2021.
- BARROS, Alessandra Belfort. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
- BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de Educação Especial: estudo comparado Brasil e Portugal**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BRAGIO, Jaqueline. **A fenomenologia de ser professora em uma classe hospitalar**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 17 nov. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009, Seção 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 17 nov. 2023.
- 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: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 06 maio 2018.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; ZEPPONE, Rosemeire Maria Orlando. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. (Org.). **Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. v. 1. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 235-252.
- CAMARGO, Miriam Rosa Torres de. **Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

- CARVALHO, Paola Sales Spessotto. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2020.
- COLLING, Nadir Lucia Schuster. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos – AEE**. 2017 Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. 2017.
- COTA, Flávia Santos. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: Formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. 1. ed. Oeiras: Celta Editora, 2002.
- FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101- 119, (2013). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZ-DYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- GODOY, Ellis Regina dos Santos. **Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- GOMES, Núbia Rosetti do Nascimento. **O programa “educação em tempo integral” em uma escola de educação infantil no município de Vitória-ES**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

- GUASSELLI, Maristela Ferrari Ruy. **Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva: epistemologia e prática.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- HONNEF, Claudia; COSTAS, Fabiane AdelaTonetto. Trabalho Docente Articulado: A Relação entre a Educação Especial e o Ensino Comum. **Anped Sul**, v. 10, 2014. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3987.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.
- JADJESKY, IzaionaraCosmea. **Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai./ago.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2019.
- KAUTSKY, Giselle Lemos Schmidel. **A Formação Continuada de Professores do Ensino Comum no Campo da Educação Especial.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- LIMA, Maria das Graças de. **A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Campina Grande/PB: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2018.
- LOYAL, Steven; QUILLEY, Stephen. Towards a ‘central theory’: the scope and relevance of the sociology of Norbert Elias. *In*: LOYAL, Steven; QUILLEY Stephen (org.). **The sociology of Norbert Elias.** Cambridge University Press: Cambridge, 2004. p. 292.
- MACHADO, Roberto Carlos. **Notas sobre o trabalho docente em sala de recursos com estudantes com altas habilidades ou superdotação.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- MELO, Hellen Cristiey Batista de. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2014.
- MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Entre o específico e o indissociável: as relações entre Educação Especial e Educação Básica.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2019. p. 12-14.

- MESQUITA, Pâmella Stefânia Picininde. **O tutor virtual na formação continuada em educação especial**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho -campus de Marília, Marília, 2015.
- NASCIMENTO, Daniel de Raefray Blanco. **O discurso de todos nós: um estudo sobre a rede social de formação continuada de professores todos nós em rede**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.
- OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Paulino de. **Aluno com cegueira ou baixa visão no ensino regular: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A formação de professores para educação inclusiva no portal do professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.829-846, jul./set.2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DXzD-6Cg555MBqNCssGxkhKL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.2, p.343-360, abr./jun.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tM5kk-t47pwmgdjHytrDCKvf/>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- PADILHA, Adriana Cunha. **O trabalho de professores de educação especial: análise sobre a profissão docente no estado de São Paulo**. 2012. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- PLETSCH, Márcia Denise. Deficiência Múltipla: Formação de professores e processos de ensino-aprendizagem **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.45, n.155, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yRQGbhH4LDXnn8SQcZZVpdp/>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

RANGEL, Fabiana Alvarenga. **Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Formação de professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE): aspectos políticos, tecnológicos metodológicos de um curso de formação de professores na modalidade à distância.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SANTOS, Laís Carla Simeão da Silva. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado.**2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras.** Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwD-CLZBw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar.2020.

TEIXEIRA, Marley Aparecida Duarte. **Políticas de formação continuada de professores em educação especial: contribuições e desafios para a região sudeste do Brasil.**2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane AdelaTonetto. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. **Rev. Bras.**, Marília, ed. esp., v.23, n.2, p.201-214, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c8kVcrM65PQhFcqYnMjVr7p/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2020.

VAZ, Kamille. Professor, Profissional ou Educador: a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 101-116, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G5DTB3pzQRs-NBBJHbLTKyCr/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

VIEIRA, Andréa Hayasaki. **Formação de professores de atendimento educacional especializado: experiência de um curso semipresencial.**2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, Mato Grosso do Sul, 2016.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

2. A professora da Educação Especial na escola comum: como pode ser apresentada? Onde é a sala dela? Qual é a sua função?

### 3. Formação de professores(as), gestores(as) da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: possibilidades com os movimentos de pesquisa-ação

Sumika Soares de Freitas Hernandez-Piloto<sup>1</sup>

Mariangela Lima de Almeida<sup>2</sup>

Rafael Carlos Queiroz<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.8

#### Considerações iniciais

O tema formação de professores continua em voga, sendo objeto de pesquisas científicas nos âmbitos nacional e internacional, que, de modo geral,

---

1 Pós-doutoranda em Educação - PPGE/UFES. Professora de Educação Básica-PMV/ES. Membro GRUFOPEES/UFES. Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreia Diálogos). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3864404510904567>.

2 Pós-doutora pela UFSCAR e Doutora em Educação pela UFES. Professora Associada da Universidade Federal do Espírito Santo (Centro de Educação/UFES), atuando na graduação e na pós-graduação. Líder do GRUFOPEES/UFES. Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreia Diálogos). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0529970839857956>

3 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). Membro GRUFOPEES/UFES. Membro da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (Estreia Diálogos). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4292356485093585>

vêm tomando o processo formativo como permanente e inerente ao desempenho da tarefa docente (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Tardif, 2002; Alarcão, 2003; Pimenta, 2005; Jesus, 2008; Flores, 2015).

Os desafios da formação docente vêm sendo, nos últimos anos, um espaço de amplo debate. A implementação das Políticas de Educação Especial e demais políticas na educação tem pautado a grande necessidade de organização de um sistema nacional de educação; um sistema que se conceba como um conjunto amplo e muitas escolas organizadas, que tem a incumbência de formar professores e profissionais para atuarem nas escolas e nas diversas esferas educativas, com políticas de formação docente e valorização.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação tem sido aposta de pesquisadores comprometidos com a área da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Estudos recentes dão visibilidade à relevância de formações alicerçadas em sólidas bases teóricas para os diferentes processos educativos, colaborando com a construção de práticas democráticas e inclusivas nos espaços escolares (Jesus; Vieira; Pantaleão, 2013; Oliveira; Santos; 2011; Campos; Glat, 2016; Tavares; Santos; Freitas, 2016; Martinez; Costa, 2016).

Os movimentos formativos têm se ocupado com as formações que, de alguma forma, visam preparar esses profissionais para uma melhor atuação no processo inclusivo e educativo do público ao qual a educação especial se destina, ou seja, às “pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008).

Contudo, o relevo dado à temática revela que, longe de encerrar o debate, há ainda um extenso caminho a ser percorrido, pois as formações disponibilizadas aos professores e demais profissionais da educação vêm sendo consideradas insuficientes e, por vezes, ineficientes, na medida em que pouco tem contribuído com o desenvolvimento de suas práticas nos contextos escolares (Kassar, 2014; Prieto; Andrade, 2011). No Espírito Santo também não é diferente, as pesquisas têm demonstrado algumas fragilidades na construção e na execução de propostas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar por parte dos sistemas de ensino e dos profissionais responsáveis pela gestão da Educação Especial nos diferentes municípios capixabas (Hernandez-Piloto, 2018; Queiroz, 2021; Almeida, 2016; Jesus, 2012; Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015).



Nesse contexto, dentre os questionamentos que movem o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial - GRU-FOPEES/UFES (CNPq),<sup>4</sup> indagamo-nos sobre quais seriam as características e os pressupostos necessários a uma formação voltada aos profissionais da educação, capazes de mobilizarem suas práticas?

De acordo com Charlot (2005), enquanto as formações estiverem baseadas em teorias que desconsideram os saberes provenientes das práticas docentes e que dialoguem apenas com as próprias pesquisas e pesquisadores, haverá resistência por parte dos professores. Por outro lado, uma formação que se ocupe apenas do caráter técnico/prático não contemplará a complexidade necessária à formação docente. Assim, uma via profícua nas propostas e desenvolvimento de formação continuada, com possibilidade de desdobramentos nas práticas educativas se daria pela via da promoção do diálogo entre todos os envolvidos no processo formativo; diálogo esse respaldado tanto das teorias advindas das práticas, como das pesquisas e teorias científicas já desenvolvidas.

## **Os movimentos entre sentidos e significados para o conceito de inclusão**

O conceito de inclusão vem acompanhado da ideia de universalização do ensino fundamental, da obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e indígena nos currículos da Educação Básica, da instituição das modalidades da Educação Básica —Quilombola, Indígena, Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial — das políticas de reparação e da educação para todos (Schuchter, 2017). Mendes (2017) corrobora que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990 e, embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. Os princípios da inclusão escolar remetem a uma postura mais democrática dentro da escola, ou seja, “a inclusão escolar não é um método, mas sim uma postura, uma ação da escola e do professor, reconhecendo o direito e a possibilidade dos excluídos à verdadeira inserção na sociedade, na escola, na vida” (Gonçalves, 2001, p. 07).

---

4 Grupo coordenado pela professora Dr.<sup>a</sup> Mariangela Lima de Almeida, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Prieto (2010, p. 31) alerta que a noção de educação inclusiva tem sido associada à igualdade de direitos e à aceitação da diferença, todavia “[...] esses mesmos argumentos podem referendar e reforçar a desigualdade. A relação de oposição que se espera estabelecer não é entre igualdade e diferença, mas entre igualdade e desigualdade”. Para Gonçalves e Jesus (2009), “inclusão escolar” é um termo que abrange o significado de ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, pela via/por meio da escola.

Concordamos com Mendes (2017) ao afirmar que o termo “educação inclusiva” não pode ser reduzido ao significado de educação escolar da população-alvo da Educação Especial ou escolarização desse público em classe comum, pois a população a que esse conceito se refere é muito mais ampla. Segundo a autora, o termo “inclusão escolar”, em contrapartida, remete-nos à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, sugere-se que o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou à prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares.

A política de “Educação Inclusiva” foi materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações dentro dos governos.

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na Educação Especial brasileira. No decorrer dos anos 2000, essa posição começa a mudar quando o governo brasileiro, mais enfaticamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de “Educação Inclusiva”. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem

deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução nº 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento (Kassar, 2011, p. 71-72).

No contexto brasileiro, desde a Constituição de 1988, é garantido o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A mesma previsão é indicada no art. 54, inciso III, do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), garantindo-se também “atendimento especializado” no campo da saúde, conforme art.11.

Após 1988, o Brasil passou a ter uma maior articulação com os movimentos internacionais na luta pela garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, é fundamental ressaltar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual foi declarada pelas Nações Unidas em 6 de dezembro de 2006. No Brasil, a Convenção foi ratificada com quórum qualificado, assumindo, assim, o status constitucional por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). Ela afirma o direito das pessoas com deficiência à educação, tendo entre os seus princípios a constituição de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) dispõe de um capítulo dedicado à Educação Especial. Tal lei preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às suas necessidades. Especificamente no capítulo reservado à Educação Especial, o art. 58 da LDB refere-se a “serviços de apoio especializado” (parágrafo 1º) e “atendimento educacional”

(parágrafo 2º). Para a referida legislação, o Atendimento Educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração dos alunos nas classes comuns de ensino regular em função de suas condições específicas (Brasil, 1996), ou seja, além da indefinição dos serviços de apoio especializados e do próprio atendimento educacional para esse fim, existe a questão da flexibilização desse atendimento e a possibilidade de que ele seja ainda substitutivo.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Educação Especial é uma modalidade da educação escolar, definida como uma proposta pedagógica diferenciada que pode ocorrer concomitantemente à educação comum. O Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, que orienta as normatizações trazidas pela Resolução nº 02/2001, explica os termos utilizados: apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns e, em alguns casos, substituí-los.

Existe uma dupla conotação de atendimento educacional especializado: concomitantemente ao ensino comum (tomado como apoio), e algo que pode vir a substituir a escolarização dos alunos com deficiência, podendo ser prestado em classes especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar. Nesses documentos, os serviços de apoio pedagógico especializado ocorrem em classes comuns do espaço escolar, nas salas de recurso, por itinerância, por atuação de professores-intérpretes, e fora da escola, em classes hospitalares e ambiente domiciliar (Kassar; Rebelo, 2011, p. 32).

No final de 2003, o programa *Educação Inclusiva: direito à diversidade* e várias ações passaram a ser implantadas com a intenção de transformar os sistemas de ensino brasileiros em sistemas de ensino inclusivos (Brasil, 2004). Vários documentos são publicados e há um que apresenta *Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*.

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (Brasil, 2006, p.15).

Prieto, Andrade e Raimundo (2011) afirmam que, segundo emanam os documentos oficiais nacionais, particularmente aqueles divulgados após 2003 pelo MEC, o Atendimento Educacional Especializado assumiu um caráter complementar e suplementar. Desde 2005, a Secretaria de Educação Especial/MEC vem apoiando a criação do serviço de AEE pela via da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As salas de recursos no Brasil foram criadas nos anos 80, embora tenha começado a ser pensada na década de 1970, com o objetivo de atender as pessoas com algum tipo de deficiência que estavam frequentando o ensino regular.

Segundo o documento *Marcos políticos legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (Brasil, 2010), foi com base nessas matrizes que o Ministério Público Federal atuou extrajudicial e judicialmente em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive produzindo documentos que serviriam de base para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008. A Educação Especial como modo articulado ao ensino comum é retomada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) a fim de combater o paralelismo ao ensino comum.

A educação especial é uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem das turmas comuns no ensino regular (Brasil, 2008, p. 9-10, grifos no documento).

Para tanto, houve documentos que se desdobraram no debate, tais como o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para esse atendimento; e o Decreto nº 7.611/2011, que revoga o decreto anterior e dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) contribuiu para a intensificação do debate e delineou diretrizes orientadoras para a política brasileira na área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da educação especial e destacando uma tipologia de serviços educacionais que passariam a ter prioridade: a sala de recursos

multifuncionais. Definiu ainda diretrizes para os sistemas de ensino, visando ao estabelecimento de políticas de educação inclusiva pelos entes federativos.

Mesmo com a intensificação do debate sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em que se delinearão as diretrizes orientadoras para a política brasileira para a área, afirmando um grupo específico de sujeitos prioritários da ação da Educação Especial e destacando um serviço a ter prioridade — a sala de recursos multifuncionais — faz-se necessário acompanhar, monitorar e analisar o lócus do atendimento educacional especializado na educação infantil, uma vez que ele não deve substituir, mas complementar e suplementar o ensino regular comum. Ao mesmo tempo em que precisamos promover uma política nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisamos reafirmar o compromisso da escola que vai além de garantir a matrícula; é preciso assegurar “[...] a permanência, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos” (Jesus *et al.*, 2009 p. 5).

De forma abrangente, a constituição dessas salas de recursos visa atender as crianças que estão frequentando o ensino regular, buscando expandir seu conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades, a fim de superar as lacunas que ainda existem no ensino regular, sem, contudo, criar um espaço que substitua o ensino regular para o público da educação especial.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deixa de existir de forma substitutiva e as salas de recursos multifuncionais estabelecem-se como espaço dessa forma de atendimento. Para implementar o Decreto, houve a aprovação da Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes educacionais operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e estabelece que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional.

É importante enfatizar e repetir que a constituição das salas de recursos, na configuração atual das SRM, visa atender as pessoas que estão frequentando o ensino regular, buscando expandir seu conhecimento e oportunizando que os estudantes possam desenvolver suas capacidades, a fim de superar as lacunas que ainda existem no ensino regular. Nesse sentido, a ênfase nas SRM como prioridade, e não de exclusividade, na política de Atendimento Educacional Especializado, demonstra que o papel desse atendimento é de oferecer procedimentos educacionais específicos para

esse público, ou seja, as ações são definidas de acordo com as suas demandas, em uma perspectiva de complementar e/ou suplementar o currículo comum, não se configurando em reforço escolar.

Os professores que atuam nessas salas devem participar, de maneira colaborativa, com o professor da classe comum, para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno público-alvo da educação especial ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a sua inclusão. Podemos afirmar que a SRM não pode ser um mecanismo de segregação dos estudantes, especialmente para aqueles com algum tipo de deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que se encontram matriculadas no ensino regular, mas sim de sua inclusão.

### **A formação de professores e gestores da Educação Especial no Espírito Santo: experiências com a pesquisa-ação**

Os movimentos formativos têm se ocupado com as formações que, de alguma forma, visam preparar esses profissionais para uma melhor atuação no processo inclusivo e educativo do público ao qual a Educação Especial se destina, ou seja, às “pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008).

Contudo, o relevo dado à temática revela que, longe de encerrar o debate, há ainda um extenso caminho a ser percorrido, pois as formações disponibilizadas aos professores e demais profissionais da educação vêm sendo consideradas insuficientes e, por vezes, ineficientes, na medida em que pouco tem contribuído com o desenvolvimento de suas práticas nos contextos escolares (Kassar, 2014; Guasselli, 2012; Prieto; Andrade, 2011). No Espírito Santo também não é diferente, as pesquisas têm demonstrado algumas fragilidades na construção e na execução de propostas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar por parte dos sistemas de ensino e dos profissionais responsáveis pela gestão da Educação Especial nos diferentes municípios capixabas (Jesus, 2012; Jesus; Pantaleão; Almeida, 2015; Almeida, 2016). Principalmente, quando não se pautam em uma escuta aos professores e/ou gestores participantes dos processos formativos.

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma formação sustentada na dialética teoria-prática (Habermas, 1987; Carr, Kemmis, 1988) que reconheça e assuma a indissociabilidade entre tais categorias, fundantes desses processos.

Isso significa compreender a impossibilidade de sobreposição de uma em relação à outra e, ainda, conceber o professor tanto como profissional da ação/prática como, também, da reflexão/teoria, ou seja, encará-lo como “intelectual crítico-transformador” (Giroux, 1997).

As crenças simétricas de que todo ‘o teórico’ não é prático e de que todo ‘prático’ não é teórico são, portanto, completamente errôneas [...]. As teorias não são corpos de conhecimento que podem gerar-se num vazio prático, como tampouco o ensino é um trabalho do tipo robótico-mecânico, alheio a toda reflexão teórica. (Carr; Kemmis, 1988, apud Almeida, 2004, p. 64, tradução da autora).

As propostas de formação, ao afastarem-se da abordagem tecnocrática, valorizam os saberes-fazer docentes (Pimenta, 2005) e, ao considerar os professores como atores ativos e competentes, vislumbram em sua atuação profissional espaço “[...] de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (Tardif, 2002, p. 234).

É nesse sentido que assumimos a formação de professores numa perspectiva crítico-reflexiva, a partir da qual, por meio de processos contínuos de reflexão-ação-reflexão (Alarcão, 2003; Barbier, 2004), o professor constitua-se também em investigador de sua prática.

É premente a necessidade da relação de colaboração entre pesquisadores e pesquisados, entre universidade e escola “[...] em busca de uma reflexão dos contextos que nos auxilie a engendrar relações entre teorias e práticas que sejam constituidoras de uma atitude de investigação” (Jesus, 2008, p. 144).

A pesquisa-ação apresenta-se, pois, como uma perspectiva teórico-metodológica que, para além de investigar-atuar em questões educacionais, promove, necessariamente, a formação dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa (Cortesão; Stoer, 1997; Alarcão, 2003; Franco, 2005; Pimenta, 2005; Jesus, 2008; Jesus, Vieira, Effgen, 2014). Isso decorre mediante uma outra forma de pensar e fazer pesquisa (Barbier, 2002), na qual se assume a relação intrínseca entre pensamento e ação, teoria e prática; não só os pesquisadores, mas todos os participantes produzem, coletiva e colaborativamente, conhe-



cimento. Conhecimento “necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias” (Franco, 2005, p. 490).

É nessa perspectiva teórico-metodológica que a colaboração entre pesquisadores, estudantes da pós-graduação e da iniciação científica, professores e gestores de redes públicas do Estado do Espírito Santo têm se mostrado como possibilidade para compreender e analisar os processos formativos de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

É nesse contexto, que no período de 2013 a 2017 o GRUFOPEES/UFES desenvolveu o projeto *Processos de Formação Continuada de Profissionais desencadeados pela Gestão de Educação Especial: a região sul do Estado do Espírito Santo*, cujo objetivo foi analisar o processo de constituição e materialização das ações políticas de formação continuada desencadeados pelos Gestores Públicos de Educação Especial nas regiões sul e serrana do Espírito Santo, pela via de grupos reflexivo-críticos. No movimento da pesquisa, foi se constituindo o grupo reflexivo-crítico de gestores públicos de Educação Especial da região sul e pesquisadores da UFES. O estudo possibilitou construir, coletivamente, propostas de formação continuada compromissada e sustentada pela crítica social e na dialética entre teoria e prática (Almeida, Zambon, 2016).

E é com base no movimento de pesquisa decorrente da instituição do GRUFOPEES/UFES, bem como das demandas, reflexões e experiências desenvolvidas nesse processo, que compreendemos como importante uma proposta de formação continuada de profissionais que atuam com pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, tendo a pesquisa-ação como pressuposto teórico-metodológico que engloba as perspectivas e práticas para a educabilidade desses sujeitos.

## **Diálogos tecidos com professores da Educação Especial e Gestores da Educação Especial do Espírito Santo nos movimentos de pesquisa-ação**

Fundamentados nos princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assumimos uma perspectiva intersubjetiva nas relações estabelecidas entre pesquisadores e atores do contexto educativo, em nosso caso, professores e outros profissionais que atuam nas escolas, além de técnicos vinculados às

Secretarias de Educação das redes públicas municipais e estadual do Espírito Santo, delineamos um processo de formação articulado com as gestoras da Educação Especial e ao mesmo tempo como uma rede ampliada de colaboração com os professores da Educação Especial dos municípios envolvidos.

No âmbito das redes municipais, a pesquisa envolveu, de modo direto, gestores de Educação Especial das secretarias municipais de educação e, de modo indireto, pedagogos, diretores e professores das redes de ensino do ES nos grupos de estudo e reflexão.

A pesquisa implicou a participação de professores da universidade, alunos da graduação (quatro) e da pós-graduação (sete) e outros colaboradores internos (UFES) e externos (demais IES). Vale destacar que nesse processo investigativo ocorreram desdobramentos nos municípios de Serra, Domingos Martins, Vitória, Viana e Maratáizes por meio de pesquisas de mestrado vinculadas ao PPGMPE/UFES e ao PPGEEEDUC/UFES, bem como ao Programa de Iniciação Científica da UFES.

### **Algumas vozes dos professores e gestores da Educação Especial nos processos formativos**

A nomenclatura grupo de estudo-reflexão, como utilizamos atualmente, foi apresentada pela primeira vez por Almeida (2016). Em 2004, a autora se utilizou dessa opção teórico-metodológica na realização da pesquisa-formação empreendida nos estudos do mestrado. Nessa ocasião, “A proposta, acolhida pelos profissionais, configurou-se no Grupo de Estudo e Reflexão Movimento, no qual participavam oito professoras e a pedagoga de 1ª a 4ª séries, a coordenadora, duas professoras do laboratório pedagógico e a diretora” (Almeida, 2004, p. 74).

A partir de então, como resultado de um longo percurso de estudos e pesquisas, a autora define esse tipo de grupo pelas características conceituais que ele apresenta. O Grupo de Estudo-Reflexão traduz um novo/outro modo de conceber os processos formativos, bem como a pesquisa educacional. Concordamos com Carr e Kemmis (1988, p. 168), ao postularem que “[...] as abordagens positivista e interpretativa da pesquisa educacional foram inadequadamente justificadas [ao longo dos anos] e que essa pesquisa deve assumir a forma de ciência social crítica”, que, para além de buscar explicar (característica da abordagem positivista, de cunho técnico-instrumental) ou

compreender (característica da abordagem interpretativa, de cunho prático), tem o propósito de transformar a educação. Se, por um lado, temos abordagem técnica e prática, a ciência educacional crítica propõe uma forma de pesquisa educacional concebida como uma análise crítica, participativa e colaborativa, que considera a ação social dos participantes de todo o contexto educacional (gestores, professores, alunos, famílias), seus entendimentos e valores educacionais e educativos. Nesse sentido, “[...] a pesquisa educacional crítica não se trata de uma investigação sobre a educação, mas na e para a [transformação] da educação” (Carr; Kemmis, 1988, p. 168, tradução nossa).

A pesquisa-ação aqui utilizada sustenta-se no referencial teórico-metodológico da ciência social crítica de Habermas (2012), sendo a mesma concebida como um processo de reflexão que exige a participação do investigador na ação social que estuda, ou melhor, que os participantes se convertam em investigadores (Carr; Kemmis, 1988). Dessa forma, nossas bases epistemológicas e metodológicas estão alicerçadas na crítica-emancipatória e na colaboração entre pesquisadores e participantes.

Apoiamos a formação continuada de professores como atividade interativa humana (Tardif; Lesseard, 2014), em que todos os participantes, em posições de igualdade, assumem distintos papéis no mesmo processo de apresentação, discussão e apropriação de novas ideias, tecnologias e saberes.

O diferencial no processo de formação continuada de professores justamente é a interação e a troca de experiências entre os participantes que, libertos das pressões do cotidiano, identificam-se como educadores em um cenário onde são professores e alunos ao mesmo tempo e o tempo todo.

As professoras participantes da pesquisa consideram fundamental a ideia de formação conjunta entre os profissionais de educação especial e professores da sala regular, para a inclusão escolar e a garantia do direito à educação do público-alvo da educação especial. É de suma importância considerar que, no contexto em que estamos inseridos, é impossível pensar no processo formativo e no trabalho sem considerar o modelo capitalista organizado em nossa sociedade que atravessa várias relações sociais.

## As contribuições de Jürgen Habermas para a formação continuada dos profissionais da educação

A educação como direito de todos possui o dever de possibilitar oportunidades de ensino e aprendizagem se adequando às reais condições de cada estudante, pois, pensando a organização da escola democrática, defendemos que a reflexão, ao se discutir a organização da escola que atenda à diversidade dos estudantes, opondo-se à segregação histórica de espaços escolares diferentes, sistematizados segundo a ideia de ‘capacidade’, está fundamentada em valores amalgamados em preconceitos sobre a concepção de deficiência e da pessoa com deficiência, significa uma educação para a resistência à barbárie. E, “[...] sobretudo, uma educação para a experiência, inaugurando um momento histórico de possibilidades para a escola” (Damasceno, 2010, p. 34).

Diante desse contexto, a formação de professores tem se constituído um dos pilares fundamentais em diversos países, como o Brasil, para se atender à agenda política em prol da inclusão escolar. Consideramos a formação de professores como um mecanismo estratégico das sociedades contemporâneas a fim de atingir objetivos educacionais e promover a melhoria da educação.

Ao pensarmos a formação de professores como possibilidade para a transformação da escola, não nos fixamos apenas no aperfeiçoamento, qualificação ou progressão na carreira profissional, mas na valorização de uma forma educativa coerente e inovadora. Por isso, é tão importante investir na pessoa e valorizar o saber da experiência, apostando na concepção de professores como profissionais críticos e reflexivos. Nóvoa (1991) enfatiza que

[...] é preciso rejeitar tendências recentes que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que procuram pôr nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (Nóvoa, 1991, p. 17).

Dessa forma, ressaltamos a contribuição da pesquisa-ação colaborativo-crítica para identificar a escola como instrumento principal da formação e seus professores como sujeitos de conhecimento, autores e atores de seus próprios contextos, que cotidianamente podem construir novas práticas pedagó-

gicas de caráter inclusivo a partir de novos modos de conceber as diferenças e a inclusão escolar.

## Algumas considerações

A questão da formação continuada de professores, no entanto, há muito vem sendo apontada pelas políticas educacionais nacionais como uma necessidade que precisa ser observada e atendida pelo próprio poder público. Na teoria crítica de Habermas (2012), encontramos as bases dessa nossa aposta, na medida em que o autor se opõe ao modelo predominante de racionalidade instrumental, de caráter técnico e reducionista, propondo a construção de uma racionalidade de natureza crítica, por ele denominada racionalidade comunicativa.

Ao pensarmos numa formação de professores que supere a dicotomia entre teoria e prática e que busque para além de alcançar objetivos de ordem técnica ou prática, a emancipação dos sujeitos envolvidos, acreditamos em uma formação continuada para os profissionais da educação pautada numa perspectiva comunicativa. Nesse sentido, a formação continuada pode romper com as práticas pedagógicas fundamentadas na racionalidade instrumental e fomentar a construção de outras/novas práticas pedagógicas de caráter inclusivo, assumindo, assim, a heterogeneidade e a educabilidade de todos como princípios da escola (Meirieu, 2005).

Evidencia-se, dessa forma, a necessidade de superação da perspectiva tradicional de formação de professores, baseada em uma racionalidade instrumental. Indica-se, ao mesmo tempo, outros modos de se pensar a formação, baseada na perspectiva crítica, como uma possibilidade para sustentar práticas pedagógicas inclusivas, de cunho reflexivo-crítico e emancipatório. Para Habermas (2012), a alternativa para a tendência objetificante da modernidade seria a ação comunicativa, processo pelo qual os seres humanos buscam o entendimento mútuo baseando-se no debate lógico e racional. Debate que deveria se basear na argumentação e que deveria indicar a saída mais benéfica para um maior número de pessoas (Almeida, 2019).

Desse modo, a teoria comunicativa de Habermas tem contribuído sobremaneira para pensarmos na questão da formação continuada de professores, na medida em que a partir da racionalidade comunicativa, podemos falar em uma outra forma de produção de conhecimentos, na qual os professores situem-se

não somente na posição de atores, mas também de autores de seus contextos, ou seja, na posição de práticos e ao mesmo tempo de teóricos da educação.

Entendemos, assim, que, ao proporcionar a autorreflexão crítica, contribuiremos para que a formação do profissional docente transcenda os limites da técnica e da prática, alcançando uma concepção de autonomia, intelectualidade que permita ao professor transformar sua prática e, conseqüentemente, a educação e a sociedade.

Nesse sentido, defendemos uma formação continuada, na perspectiva crítica, que seja construída de forma coletiva e colaborativa, de acordo com as demandas e a realidade, pautada na racionalidade comunicativa de Habermas (2012, p. 38), a qual possui “[...] capacidade de juntar sem coações e de gerar consensos a partir de uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vista”. Ou seja, a racionalidade comunicativa representa uma maneira de comunicação que busca, por meio da linguagem, um entendimento entre os envolvidos.

Assim, nossa aposta está no diálogo e na colaboração entre Universidade e Redes de Ensino, pesquisadores universitários e profissionais da educação. Como propósito, para que a pesquisa alcance a transformação concreta das situações educacionais reais, precisa de uma teoria de mudança que una os pesquisadores e praticantes numa tarefa comum, transcendendo a dualidade entre aqueles que investigam e aqueles que estão na prática (Almeida, 2019).

Dessa forma, sustentados pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, apostamos nos grupos de estudo-reflexão para colocar em prática a formação continuada de profissionais da educação, pois entendemos que grupos menores favorecem a participação e a implicação de todos, tanto com as aprendizagens individuais quanto com as do próprio grupo. Assim, advogamos por uma formação continuada, que esteja interligada aos princípios da pesquisa-ação, de modo a tecer diálogos com a teoria habermasiana.

## Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L.. Desafios e Possibilidades na Formação Continuada de Profissionais da Educação: trajetória de um grupo de estudo-reflexão. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016, v. 1, p. 169-190.
- ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, M. L.; BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. Formação continuada de professores: colaboração entre rede de ensino municipal e universidade. **Revista Cocar**, Belém-PA, v.13, n. 26, p.142-158, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2504/1180>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- ALMEIDA, M. L. de.; ZAMBON, G. F. de O. Gestão em educação especial e formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação Especial**: políticas e formação. São Carlos: ABPEE, 2016. No prelo.
- ANDRÉ, M. Estudo de caso: uma alternativa de pesquisa em educação. *In*: SILVA, C. M. S. *et al.* **Metodologia da pesquisa em educação do campo**: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 06 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 15 fev. 2018.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de Bravo Martinez Roca. Barcelona: Euditora, 1988.
- CAMPOS. K. P. B.; GLAT. R. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 54, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10399/pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-108
- CORTESÃO, L; STOER, S.R. Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no Âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter/multicultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, v. 7, p. 7-28, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/kfBD39FZhfY7FM7fNpNYL6w/>. Acesso em: 20 de out. 2023.
- COSTA. V. A.; LEME. E. S. Educação inclusiva e plano nacional de educação: percurso entre direito e experiência formativa. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-3518.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2015.
- DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e Organização da Escola**: Projeto Pedagógico na Perspectiva da Teoria Crítica. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.
- FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84838252014>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991/29774>. Acesso em: 9 nov. 2017.
- GONÇALVES, A. F. S. Educação Inclusiva: moda pedagógica, filosofia educacional, o que é? **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ UFES, Vitória, v. 07, n. 02, 2001.
- GONÇALVES, A. F. S.; JESUS, D. M. A política de parceria para a inclusão escolar nos municípios do Estado do Espírito Santo. Trabalho apresentado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/06.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/06.pdf). Acesso em: 4 nov. 2017.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.



- HERNANDEZ-PILOTO, S. S. S. **Inclusão Escolar e Direito à Educação de Crianças Público alvo da Educação Especial na Educação Infantil**: O que dizem os professores. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- HERMANN, N. **Ética & Educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- JESUS, D. M. (Org.). **Gestão da Educação Especial**: Pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris, 2012. p. 141-160.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- JESUS, D. M. **Políticas de Educação, Inclusão Escolar e Diversidade pelo olhar daqueles que as praticam**: por diferentes trilhas. Relatório técnico de pesquisa. Vitória/ES: UFES/PPGE, 2009.
- JESUS, D. M. (Org.). **Políticas de educação especial no Espírito Santo**: um olhar sobre as instituições especializadas e a gestão da educação especial. [recurso eletrônico]. Vitória/ ES: Secretaria da Estadual de Educação do Espírito Santo, 2012.
- JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L. Pesquisa e educação especial: constituindo pistas de diálogo com a formação continuada. *In*: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, G. N. da L.; PIRES, J. (Org.). **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. 1. ed. João Pessoa: Ideia, 2014. v. 01, p. 85-114.
- JESUS, D. M.; PANTALEAO, E.; ALMEIDA, M. L. Formação continuada de gestores públicos de Educação Especial: Políticas locais para a inclusão escolar? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 23, p. 29, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275041389058.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2017.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B.; SOAVE, A. R. Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. 1. ed. São Carlos: Observatório nacional de educação especial, 2015. v. 2. Cap 14.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45742/29996>. Acesso em: 9 nov. 2017.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; PANTALEÃO, E. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: uma proposta em constituição. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 83-100.

- JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. S.; HOSTINS, R. C. L. Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs). *In: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação*, 36, 2013, Goiânia. **Anais [...]** Goiânia, 2013. Disponível em: [http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_2692\\_texto.pdf](http://36reuniaio.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_2692_texto.pdf). Acesso em: 17 fev. 2018.
- KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWswWJC/#>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- MARTINEZ, A. B. C.; COSTA, D. S. Relatos de professores sobre a formação docente na perspectiva inclusiva. *In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, VII., Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (X ENPEE) X.*, 2016, São Carlos – SP. **Anais [...]** São Carlos, 2016. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/relatos-de-professores-sobre-a-formacao-docente-na-perspectiva-inclusiva?lang=pt-br>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00009.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- MENDONÇA, E. F. Educação em direitos humanos: Diversidade, políticas e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 255-263, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/303>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. São Paulo: Artmed, 2005.
- NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida. **Separata de Ciências da Educação em Portugal**. Situação actual e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense. *In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011, v. 1, p. 189-204.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

- PIMENTA, S. G. Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa: construindo seu significado a partir das experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27993/29777>. Acesso em: 9 nov. 2017
- PRIETO, R. G.; ANDRADE, S. G. A inclusão da formação de professores na inclusão escolar: um estudo de política municipal. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: editora Mediação, 2011, v. 2, p. 91-110.
- QUEIROZ, R. C. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias**: tecituras possíveis em tempos de pandemia. 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE/UFES, 2021.
- RIBETTO, A.; RATTERO, C. Cenas para pensar a educação na diferença. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 361-372, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22153>. Acesso em 20 out. 2023.
- SCHUCHTER, T. Políticas de atendimento a crianças e adolescentes pobres no Brasil. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, B; OLIVEIRA, I. M (Org.) **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalizações e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- VIEIRA, F. B. A.; MARTINS, L. A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n.2, p. 225-242, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## 4. Clube do Livro: Formação de Professores sobre o Autismo

Ana Lúcia Sodré de Oliveira<sup>1</sup>

Débora Nascimento de Oliveira<sup>2</sup>

Andressa Caetano Mafezoni<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.9

- 
- 1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Possui graduação em Pedagogia (UFES). Fez magistério no ensino médio. Atuou como Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Coordenou o setor de educação especial no município de Vitória de 2012 a 2022. Atualmente está como professora especializada em DI e TEA e coordenadora de turno na rede de ensino de Vitória. CV: <http://lattes.cnpq.br/0061058263223736>
  - 2 Doutoranda em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CAPES), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Mestra em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CAPES), pelo Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGM-PE) na linha Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Pós-Graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Saberes. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem - UFES (GAPIPEA) e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Medicalização da Educação - UFES (NEPEME). É professora efetiva do Instituto Federal do Espírito Santo, atuando na área da educação e atendimento educacional especializado. CV: <http://lattes.cnpq.br/3015461586532041>.
  - 3 Doutorado, Mestrado em Educação e graduação em Pedagogia pela UFES. Professora do Centro de Educação - Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-doutorado - UFRRJ. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa, Inclusão Escolar e Processos de Ensino e Aprendizagem (GAPIPEA). Membro do Comitê Editorial da Revista Educação Especial em debate/Ufes no ano de 2021. É membro do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/Ufes). CV: <http://lattes.cnpq.br/3568062062898469>.

## Introdução

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise da experiência ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) de uma formação sobre autismo voltada para profissionais da educação em formato de clube do livro. A referida formação surgiu por meio da parceria da SEME com o Programa de Investigação Psicanalítica do Autismo – PIPA (e rabiola). Ressaltamos que o objetivo destas leituras não é a aplicação de um método baseado na psicanálise em sala de aula. Contudo, essas leituras se propõem a oferecer uma formação continuada que procura levar aos profissionais a visão da criança ou adulto com autismo como sujeito singular, com sua história de vida construída em suas relações sociais e em um determinado contexto histórico.

### Apresentando o “Esse Um: clube do livro”

O maior período de escolarização de um estudante acontece na escola básica, principalmente quando somamos os anos de estudos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Assim, a rede municipal de Vitória acolheu, no ano de 2018, 45.716 estudantes a partir de 6 meses de idade, sendo o público da modalidade da Educação Especial formado por 1.438 estudantes, destes, 460 com diagnóstico de autismo, de acordo com os dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE) no ano de 2019.

A Secretaria de Educação (SEME) da Prefeitura de Vitória (PMV), por meio da Coordenação de Educação Especial (CEE), aceitou o desafio de buscar parcerias, para além da área da educação, que compreendessem o sujeito com autismo a partir do próprio sujeito, considerando as singularidades dos autismos presentes no espectro e, sobretudo, a subjetividade de cada estudante em seu contexto histórico e social. Esse é um aspecto fundamental para a análise do impacto da formação para a criação de práticas pedagógicas, uma vez que, a partir da teoria histórico-cultural, podemos compreender que o essencial a ser levado em conta são as “consequências sociais” ou o “comportamento social” (Vigotski, 2021, p.31-32) derivados da condição do sujeito, nesse caso específico, a condição de ser autista.

Em 2016, foi extremamente importante o encontro da CEE com o Programa de Investigação Psicanalítica do Autismo – PIPA (e rabiola). Bastaram alguns encontros de planejamento para a conclusão de que a parceria

contemplaria as expectativas dos profissionais da educação, respeitando os diferentes saberes específicos de cada profissão, sobretudo agregando valor para a compreensão de que cada ser humano é único e que a coletividade é essencial para sua formação. Dessa forma, foi organizado e ofertado o curso denominado “Autismo no Cinema”, por adesão, nos finais de semana. O público-alvo desta formação foram os profissionais da educação, prioritariamente aqueles que atuavam diretamente com os alunos com diagnóstico de autismo. Ao todo, foram ofertadas 100 inscrições, porém, diante da demanda, outras dez vagas foram disponibilizadas, garantindo a participação de 110 profissionais da rede de Vitória.

Em cada encontro, foi exibido um filme e, logo após, iniciado o diálogo com a psicanalista Bartyra Ribeiro de Castro, presidente do Núcleo de Referência que se dedicava à desmistificação do que é autismo, dos conceitos e dos pré-conceitos. Os filmes debatidos, neste ano, foram: *Temple Grandin*, dirigido por Mick Jackson; *A céu aberto*, dirigido por Mariana Otero; *Outras Vozes*, dirigido por Ivan Ruiz e Silvia Cortez. Os encontros aconteceram, num total de três, nos meses de agosto, setembro e novembro, no auditório Angélica Lirio Copertino, localizado na SEME.

Essa oportunidade de diálogo a partir de situações analisadas nos filmes exibidos e nas vivências com estudantes com autismo, nas unidades de ensino, possibilitou o compartilhamento de medos, ansiedades, expectativas, entre outras emoções.

Neste contexto, concordamos com o pensamento de Oliveira e Castro (2019b, p.11) quando dizem que “[...] há tantos autismos quanto autistas há. Isso quer dizer que as pessoas com autismo precisam ser tratadas no singular, no um a um, as formas de tratamento podem ser plurais, dependendo do que cada criança necessitar”. Assim, diante dessa afirmação, e considerando o interesse dos profissionais da educação da rede de ensino de Vitória em conhecer mais sobre o autismo, é que foi dada continuidade à formação sobre a temática e surgiu o curso “Esse Um: clube do livro”.

O clube do livro tinha como objetivo proporcionar aos cursistas a leitura de autobiografia de autores com autismo e que desmistificavam muitas das teorias postas sobre o assunto em pauta. A metodologia consistia na leitura

prévia dos livros para que, durante o encontro presencial<sup>4</sup> com os cursistas, essas informações pudessem subsidiar o debate com a psicanalista Bartyra e os profissionais da educação.

## Metodologia

Neste momento, lançamos mão da pesquisa documental qualitativa que, segundo Gil (2010, p.30), é um tipo de pesquisa utilizada em praticamente todas as ciências sociais e humanas, valendo-se de toda a sorte de documentos elaborados com finalidades diversas. O conceito de documento é bastante amplo, pois este pode constituir-se de qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento. Aqui, os documentos de análise constituem-se de publicações sobre o clube do livro, trabalhos produzidos pelos cursistas, livros publicados a partir dos escritos dos cursistas e um documentário produzido com relatos sobre essa experiência.

O aporte teórico-metodológico utilizado para a análise documental é o da psicologia histórico-cultural, embora, como explicado anteriormente, a fundamentação e mediação do clube do livro utilize como base os conceitos psicanalíticos. Acreditamos que não há conflito entre a teoria Histórico-Cultural e os objetivos do clube, uma vez que sua maior meta era apresentar as singularidades presentes no autismo, oportunizando a reflexão para a criação de práticas pedagógicas que acolham a diversidade nos cotidianos escolares. Vigotski enfatizou a importância do contexto cultural, social e histórico no desenvolvimento humano. Sua teoria destaca a ideia de que a interação social desempenha papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Isso significa que um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor que reconhece e valoriza as diferenças individuais está alinhado com os princípios da teoria vigotiskiana.

Nesse sentido, ao buscar compreender as singularidades do autismo, é crucial considerar o contexto histórico-cultural dos alunos com esse diagnóstico. Isso implica reconhecer não apenas as diferenças individuais, mas também como a cultura, a linguagem e as práticas sociais influenciam a vida desses sujeitos.

---

4 Durante o período da pandemia Covid-19, os encontros aconteceram de forma remota.

Uma questão central trazida em um dos primeiros encontros do clube do livro pela mediadora, Bartyra de Castro, foi: Existe uma epidemia de autismo ou existe uma epidemia de diagnósticos de autismo? A quem interessam esses diagnósticos? Que sociedade é essa? A partir desses questionamentos iniciais, já pudemos contatar como a perspectiva psicanalítica, nesse contexto, não está rivalizando com a histórico-cultural, já que, mais do que compreender o autismo como uma patologia, ambas as perspectivas buscam conhecer os determinantes sociais que compõem o autismo. Ressaltamos que, embora as publicações científicas venham utilizando mais comumente o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), neste capítulo, optamos por autismo a fim de que não haja descaracterização do “Esse Um: clube do livro” que sempre utilizou o conceito de autismo e não TEA.

## Representações sobre o autismo

Na contemporaneidade, o autismo ocupa lugar de destaque nos discursos escolares tangentes à inclusão. Rios *et al.* (2015) dizem que o autismo teve uma passagem “da invisibilidade à epidemia” (Rios *et al.*, 2015, p. 325), também ressaltando que tal condição teve um crescente no campo das pesquisas neurocientíficas e das políticas públicas, porém, permanecendo permeado por controvérsias, sendo a principal delas em relação à sua etiologia, fato que abre espaço para disputas epistemológicas entre diferentes campos do saber na busca por suas causas, formas, diagnósticos e tratamentos.

A educação dos sujeitos com autismo, como parte das políticas de Educação Especial, ainda se encontra permeada por discursos que buscam, nos diagnósticos médicos, as soluções para desafios apresentados em âmbito escolar. Oliveira e Victor (2018) discorrem sobre o tema ao afirmarem que as trajetórias da medicina e da pedagogia estiveram entrelaçadas historicamente, sendo o saber pedagógico subordinado ou confundido com o saber médico em grande parte deste percurso.

No caso da escolarização de crianças e jovens com autismo, essa relação parece mais estreita, considerando, a partir de um dado momento histórico, a identificação do autismo com doença mental e desta com a loucura. Nesse contexto, a pedagogia se vê diante de desafios de diferentes ordens, na tentativa de construção de um saber pedagógico que possibilite a criação de condições



apropriadas à educação escolar desses estudantes no ensino comum. (Oliveira; Victor, 2018, p.195).

Ortega (2013) contribui de maneira significativa para a compreensão das representações sobre o autismo atualmente, remetendo inicialmente aos chamados “estudos da deficiência” que vêm desenvolvendo reflexões críticas sobre os discursos de especialistas sobre a deficiência e focando no protagonismo da pessoa com deficiência através do lema “nada sobre nós sem nós”, sendo que tal movimento coincide com o surgimento dos movimentos antipsiquiátrico, feminista e racial e lançam as bases do chamado “modelo social da deficiência”.

A novidade teórica fundamental é a divisão entre “lesão” (impairment) e “deficiência” (disability). Enquanto a primeira remete à condição física da pessoa, a deficiência, por sua vez, faz referência a um vínculo imposto por uma sociedade sobre o indivíduo com alguma lesão. Basicamente, o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com ênfase no diagnóstico e que constrói o indivíduo deficiente como sujeito dependente (Ortega, 2013, p.123-12).

A partir das reflexões sobre os estudos da deficiência, o autor expõe o surgimento de movimentos pró e anticura do autismo. Os movimentos de anticura do autismo surgem a partir da publicação de relatos autobiográficos de indivíduos com autismo, como Donna Willians e Temple Grandin, e criticam a busca obsessiva pela cura, defendendo o autismo como uma diferença e não uma doença. Dessa forma, se o autismo é uma diferença, a busca pela cura representaria a tentativa de apagamento da diferença e da diversidade.

Esse movimento cunha o termo neurodiversidade e defende uma cultura autista, em um traçado semelhante ao criado pelo movimento surdo que defende uma cultura da surdez. Em contrapartida, há um movimento contrário formado por pais e profissionais que alegam que o discurso sobre a neurodiversidade não leva em consideração que a grande maioria das pessoas com autismo não possui capacidades cognitivas e emocionais requeridas para tomar decisões e não podem ser representadas por uma minoria que se encontra “no extremo mais funcional do espectro do transtorno” (Ortega, 2013, p.130). Sendo assim, este grupo defende o autismo como doença/deficiência,

objetivando, com esta afirmação, requerer acesso a serviços de saúde e terapêuticos de ordem comportamental.

A partir do relato de Temple Grandin, foram iniciadas as leituras do clube do livro. Desse modo, Orrú (2016) ressalta a importância da leitura de biografias e autobiografias de sujeitos com autismo. Para a autora, o desafio central no que tange ao autismo, na atualidade, não é o diagnóstico propriamente dito, mas o que tem sido construído sobre ele nos âmbitos educacionais e na sociedade como um todo: uma visão distorcida e que, por diversas vezes, contribui para o fracasso escolar e a exclusão desses sujeitos. Destaca ainda que dedica parte de sua pesquisa à apresentação de relatos de pessoas com autismo e seus familiares, ressaltando que os casos não devem ser generalizados e aplicados a todas as pessoas com autismo. Os relatos objetivam apresentar a complexidade presente nessa condição, procurando obter aprendizado a partir das vivências compartilhadas.

### **Diálogos a partir do “Esse Um: clube do livro”**

No decorrer dos anos, várias leituras foram sugeridas para essa dinâmica, conforme pudemos constatar a partir da análise dos planos de formação da SEME, via Coordenação de Educação Especial. Desse modo, os livros debatidos foram:

- Ano de 2017: *Meu mundo misterioso* (Donna Willians), *Uma menina estranha* (Temple Grandin), *Nascido num dia azul* (Daniel Tammet);
- Ano de 2018: *Quem é meu filho?* (Adriana Gonring e Daniela Dotzauer), *Meu menino vadio* (Luiz Fernando Vianna), *O filho antirromântico* (Priscilla Gilman), *Somebody Somewhere* (Dona Willians), *O que me faz pular* (Naoki Higashida);
- Ano de 2019: *O estranho caso do cachorro morto* (Mark Haddon), *Autobiografias no autismo* (Marina Bialer);
- Ano de 2020: *Quem é meu aluno...?* (Oliveira, A.L.S e Castro, B.R), *Diários de Bordo: Autismo, Educação e Psicanálise* (Oliveira, A.L.S e Castro, B.R);
- Ano de 2021: *Brilhante* (Barnett. Kristiny), *Palmas para Antônio: Como o autismo do meu filho ampliou meu mundo* (Bittu. Lana.);

Como citado por Oliveira, Ronchi Filho e Bassani (2018), cada um dos livros apresentados e debatidos nos momentos de formação trouxe uma importante problematização que tocou os participantes de diferentes formas, e aspectos diversos chamam a atenção. O livro *Meu mundo misterioso*, de autoria de Donna Willians, é um clássico entre as autobiografias de pessoas com autismo, sendo Donna mundialmente conhecida e uma das precursoras do movimento da neurodiversidade citado por Ortega (2013), fato que trouxe grande protagonismo para os sujeitos com autismo. Temple Grandin é uma celebridade entre os estudiosos do autismo. Seu livro *Uma menina estranha* (2009) conta a história de uma menina que, condenada através dos piores prognósticos médicos, superou todas as expectativas. Segundo as palavras da própria Donna, “dizer que uma criança autista não apresenta reação absolutamente nenhuma às outras pessoas é um equívoco” (Williams, 2012, p. 21).

O livro *Meu menino vadio* (2017), de autoria de Luiz Fernando Vianna, jornalista, é uma leitura imperdível, principalmente por ser um dos poucos relatos escritos por um brasileiro e por narrar a saga de um autista que, diferente dos que comumente aparecem nas biografias, é um adolescente com severas dificuldades cognitivas e sociais. A narrativa dá ênfase às construções sociais do autismo e à concepção da luta política acima das lutas individuais, trazendo reflexões sobre relações familiares, direitos, rótulos, normalidade, medicação, terapêuticas, educação, entre outras. Um dos pontos importantes da obra de Vianna (2017) é a maneira como ele expõe o aprendizado que adquiriu com o autismo. Por meio da leitura das diversas biografias e autobiografias de sujeitos com autismo, ele pôde ter um novo olhar para com seu filho:

Ao ler isso, percebi, atolado de remorso, como deixara várias vezes de ser cuidadoso com Henrique. Eu estava, por exemplo, no banco de trás de um carro falando sobre ele com a pessoa que dirigia. Ignorava, portanto, a sua presença. Incomodado com o que ouvia, Henrique fazia sons para indicar que eu deveria parar com aquilo. E quantas outras vezes não devo tê-lo tratado como invisível e insensível? Passei a me policiar graças à Temple e, depois à Carly e outros autistas que conquistaram voz própria (Vianna, 2017, p.161)

A expectativa é que, assim como aconteceu com Luiz Fernando Vianna, os profissionais da educação do município de Vitória adquiram conhecimentos que auxiliem no acolhimento de seu aluno com autismo em sala de aula.

Segundo consta nos documentos analisados, ao longo de 2018 e 2019, foi proposta aos cursistas a escrita de um diário com informações pertinentes aos alunos com diagnóstico de autismo matriculados nas escolas nas quais lecionavam. O objetivo desta atividade era promover o diálogo entre os cursistas e outros profissionais da unidade de ensino de origem para que juntos pudessem compreender melhor as especificidades desses alunos, bem como planejar, coletivamente, recursos e estratégias pedagógicas que favorecessem a acessibilidade e aprendizagem desses sujeitos. Oliveira e Castro (2019b, p. 17) ressaltam que esse processo “[...] exigiu de todos um olhar mais sensível e uma escuta mais atenta do que o outro tem a dizer, quer fosse sobre o reconhecimento de nossas limitações para a compreensão dos sujeitos”.

Os registros dos cursistas foram compartilhados com a equipe da CEE e do Pipa pela Plataforma Vix Educ.<sup>5</sup> Ao analisarmos os registros dos cursistas, percebemos que utilizaram a metodologia de pesquisa Diário de Bordo para descrever as experiências e enfatizar que as estratégias e as ações “[...] mudam de um aluno com autismo para o outro, sendo necessária uma investigação pautada nos interesses e habilidades do aluno” (Cursista A). Observamos também que “[...] a palavra que mais se repete nos textos é “desafio” [...]” (Gustavo Stiglitz apud Oliveira; Castro, 2019a, p. 7), sendo contabilizada 26 vezes nos textos publicados.

Vários relatos dos cursistas nos mostram a fragilidade de muitos profissionais ao receber em sala de aula um aluno com autismo. Essa questão fica evidenciada na fala da cursista I quando nos diz que receber em sala de aula “[...] o aluno com autismo ainda é bastante desafiador considerando as especificidades e desafios do processo de ensino aprendizagem que esses sujeitos exigem”.

Essa afirmação nos faz refletir sobre a necessidade de investimento na formação de professores, pois essa ação colabora com o desenvolvimento profissional docente e possibilita ampliar seus conhecimentos e contribuir para práticas pedagógicas mais inclusivas. Soares (2020), a partir de seus estudos, nos diz que:

---

5 A plataforma Vix Educa é um espaço virtual em que os educadores compartilham informações em várias áreas do conhecimento. Para isso, eles têm à disposição ferramentas que vão desde chats a fóruns e blogs. A plataforma possibilita a realização de cursos virtuais e serve de apoio para cursos presenciais na realização de atividades e postagens de fotos.

Quando se pensa em práticas pedagógicas que busquem estratégias diferenciadas de ensinar e aprender, isso coloca em xeque o ensino conservador ainda presente na escola comum. Isso porque práticas pedagógicas mais inclusivas podem visibilizar novas estratégias de ensinar na diversidade. Ou seja, a inclusão escolar questiona o modelo ideal de aluno e também a seleção dos eleitos para frequentar o ensino regular (Soares, 2020, p. 24).

Constatamos que todos os cursistas concordam ser necessário que os profissionais da educação necessitam repensar cotidianamente suas práticas pedagógicas, a fim de possibilitar estratégias de acessibilidade que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem para/com o aluno com autismo, “[...] pois cada criança possui especificidades únicas e isso nos exige uma reconstrução constante da nossa prática” (Cursista 2).

A narrativa da cursista 3, ao relatar sobre o período de volta às aulas, demonstra o quanto é necessário estar atento às necessidades de cada estudante que podem demandar, ao longo do ano letivo, de um olhar sensível dos profissionais, além de planejamento de recursos e estratégias pedagógicas acessíveis aos estudantes.

[...] as férias, a mudança de professor, de turma, de equipe de educação especial, nos trazem grandes desafios. Em 2019, foi o ano mais difícil no tratar com a Ester. Ela voltou das férias com um comportamento bem mais agitado (Professora/Cursista 3).

Sobre isso, a cursista 4 nos diz que

No cotidiano da vida escolar são muitos desafios enfrentados, há vários momentos que ele necessita que seja trabalhado um conteúdo ou uma atividade diferente do que foi planejada para ele. É preciso que o professor esteja sempre atento aos “sinais”, uma vez que pequenos apontamentos, mais significativos, são mais importantes para desenvolver com ele do que cumprir um planejamento (Professora/Cursista 4).

Essa narrativa ganha respaldo nos estudos de Vigotski (2012), pois os professores precisam identificar nos alunos com deficiência suas necessidades e potencialidades e utilizá-las como estratégias para superação de barreiras que podem

colaborar na ampliação de novos/outros conhecimentos. Isso nos leva a acreditar que as estratégias pedagógicas e os recursos didáticos “recriam e reconstruem por completo toda a estrutura do comportamento” (Duarte, 2008, p. 67).

De acordo com a Política de Educação Especial de Vitória (2020, p. 63), o aluno público-alvo da educação especial — e aqui destacamos aqueles com autismo

[...] não se resume a sua limitação ou a uma determinada habilidade ou talento. É um sujeito histórico-cultural, complexo, indivisível, capaz de compreender o que se passa ao seu redor, necessitando, como qualquer outro, das mediações pertinentes para organizar sua aprendizagem e o conhecimento.

Neste contexto, concordamos com Oliveira (2022, p. 123) quando nos lembra que “[...] não podemos esquecer que o papel do professor na mediação do processo de aprendizagem é fundamental, pois é ele que, de forma intencional e planejada, conduz as práticas pedagógicas na sala de aula”.

O caminho acessível que encontrei para trabalhar com meu aluno com autismo foi esse, com recursos diversos e, juntamente com professores regentes, trabalhamos para dar acesso às ferramentas *online* e o currículo proposto aos alunos da turma (Professora/Cursista 4).

Vigotski (1995) defende a educação para o desenvolvimento do sujeito e reconhece a importância da mediação dos professores como ação que propicie avanços na aprendizagem. No caso da educação do aluno com deficiência, o autor afirma que “[...] é importante conhecer o modo como ela se desenvolve. Não importa a deficiência e a insuficiência em si mesmas, mas a reação de sua personalidade em desenvolvimento no enfrentamento das dificuldades decorrentes da deficiência” (Vigotski, 1995 p. 104).

Nesse sentido, destacamos a importância de se reverem atitudes, conceitos e práticas pedagógicas e produzirem alternativas educacionais que reconheçam as necessidades e/ou potencialidades dos alunos, tornando o conhecimento acessível. Esse movimento evidencia a necessidade de implementação de políticas públicas que favoreçam o processo de inclusão escolar do público da educação especial nas escolas de ensino comum (Garcia, 2017; Jesus; Effgen, 2012).

É evidente que os alunos com autismo precisam de um olhar diferenciado dos professores e equipe pedagógica em relação às práticas a serem desenvolvidas e essas precisam ser pensadas durante os planejamentos, para que seja feito um plano de ensino individualizado para cada estudante, para que sejam trabalhadas suas competências e habilidades, respeitando seu comprometimento. O trabalho colaborativo precisa ser feito em parceria com o professor regente que, através de observações, traçam um plano de ensino individualizado pensando em proporcionar experiências de aprendizado durante suas vivências (Professora/Cursista 1).

Em suma, concordamos com as narrativas apresentadas, considerando ainda que a escola deve pensar, cotidianamente, no planejamento de ensino que possibilite o desenvolvimento do aluno com autismo, levando em consideração suas especificidades na busca incessante do seu direito de aprender.

A equipe da CEE e do PIPA, ao analisarem os textos registrados pelos cursistas, resolveram compartilhar as histórias e promoveram a publicação de um livro denominado *Diário de bordo*, escrito em 2018 e lançado em 2019. Constam, neste livro, 33 estudos de casos. Segundo Oliveira e Castro (2021), o compartilhamento dessas histórias contribui para potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com autismo, bem como possibilitar que os profissionais da rede de ensino de Vitória reconheçam

[...] o valor da subjetividade, a importância do acompanhamento individualizado no coletivo, as especificidades da linguagem e da interação social, a mediação pedagógica intencional e sistematizada que acolhe, escuta e enriquece a formação humana (Oliveira; Castro, 2021).

Ainda, no ano de 2019, foram lançados, em um único volume, *Um guia que vai atrás* e *Quem é meu aluno?*, também publicizando relatos de professores da rede de Vitória e dos membros do PIPA. O livro *Quem é meu aluno?*, seguindo a proposta do livro *Quem é meu filho?*, representou um grande desafio, uma vez que a ideia era a apresentação em uma linguagem mais literária das crianças e alunos com autismo presentes nas salas de aula da rede.

No mesmo ano, as famílias foram trazidas para o contexto de formação com o PIPA, sendo convidadas para um diálogo que contou com o documen-

tário *Outras Vozes* de Iván Ruiz, como disparador. Dessa parceria, surgiu a publicação de mais um livro intitulado *Não sem eles: a fundamental importância dos pais e dos cuidadores dos autistas para a educação e psicanálise*, publicado em 2021. O livro foi dividido em duas partes. A primeira, que dá nome ao livro, foi escrita a partir dos relatos de professores extraídos de encontros e entrevistas com familiares durante o ano. A segunda parte foi denominada *Sobretudo com eles* e busca desvendar como foram as realidades vividas pelas famílias em meio à pandemia de Covid-19, momento em que a participação de mães e pais foi fundamental no processo de inclusão escolar dos filhos autistas que necessitaram se adaptar a outras metodologias e recursos pedagógicos para acesso ao currículo.

Todas essas ações realizadas pela SEME, em parceria com o PIPA, neste percurso de investigação do autismo e do trabalho na formação de profissionais e pais de estudantes com autismo, foram registradas num documentário denominado *Um guia que vai atrás* cujo objetivo é oferecer aos envolvidos com os autistas elementos para compreenderem e acolherem as crianças, jovens e adultos, nas famílias, nas escolas e nos tratamentos psicanalíticos.

O documentário contou com a participação de psicanalistas, profissionais da educação, além de depoimentos de pais de estudantes com autismo matriculados na rede de ensino de Vitória. O vídeo pode ser acessado pela plataforma *YouTube*, no endereço: <https://youtu.be/JX6DZVzXRTQ?si=fEk-tINpM0QauYVAg>.

## Considerações finais

Este capítulo buscou destacar que a formação “Esse Um: clube do livro” obteve um êxito surpreendente na formação de professores da rede municipal de Vitória e, sendo um encontro por adesão, realizado aos sábados, contou com o preenchimento de todas as vagas ofertadas, necessitando oferecer uma fila de espera em algumas edições.

É importante ressaltar que as vagas não eram destinadas somente aos professores de educação especial, mas para todos os profissionais escolares interessados na participação, já que esta era uma demanda antiga das escolas, considerando que a participação de todos os profissionais da escola na inclusão escolar é fundamental, assim foi possibilitada a participação de professores de sala de aula comum, professores de educação especial, pedagogos, diretores,



assistentes de educação infantil, entre outros. O material para leitura também foi providenciado pelos cursistas que não mediram esforços para tal e a cada encontro compareciam com as leituras realizadas e disputavam os momentos de fala e debate que renderam importantes discussões a partir da mediação da psicanalista Bartyra de Castro. É necessário ressaltar, mais uma vez, que o mais importante nesses encontros não era o aprendizado de conceitos psicanalíticos, mas o conhecimento das singularidades dos diversos autismos.

Desse modo, a criação de um clube do livro e leitura de biografias e autobiografias de sujeitos autistas, na formação de professores, oportunizou a problematização de situações vivenciadas no cotidiano escolar, fazendo com que os clubistas assumam posturas diferenciadas nos cotidianos escolares e incentivando o foco na criação de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, o debate realizado durante a formação permitiu a troca de experiências entre os professores, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas que considerassem as singularidades dos alunos com autismo. A partir dessas reflexões, os participantes puderam identificar a importância de se adotarem práticas inclusivas nas escolas, promovendo o respeito à diversidade e garantia do acesso igualitário à educação.

A parceria entre a Secretaria Municipal de Vitória e o Programa de Investigação Psicanalítica do Autismo – PIPA (e rabiola) foi fundamental para o desenvolvimento desta formação. A *expertise* do programa alinhada à proposta orientada pela política de educação especial do município de Vitória sobre a temática em pauta contribuiu para a qualidade das discussões e para a orientação dos participantes, possibilitando uma abordagem teórico e metodológica consistente. Essa parceria inédita demonstra a importância do trabalho em conjunto entre instituições públicas e programas de pesquisa na promoção de formações de qualidade e voltadas para demandas específicas.

No entanto, é importante ressaltar que a formação não deve ser vista como um ponto final, mas sim como um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. É preciso que os professores continuem se atualizando e buscando novas referências sobre o autismo, a fim de adaptarem suas práticas de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. A formação deve ser entendida como um processo contínuo que acompanha a evolução da compreensão e das políticas voltadas para a inclusão educacional.

Assim, constatamos que a formação “Esse Um: clube do livro” se mostrou efetiva na promoção do conhecimento sobre o autismo e na sensibilização dos professores para as necessidades dos alunos autistas. A leitura das biografias e autobiografias contribuiu para a humanização do olhar sobre o autismo, desmistificando estereótipos e oferecendo ferramentas para uma prática educacional mais inclusiva. É fundamental que iniciativas como essa sejam disseminadas e fomentadas pelas redes de ensino, visando promover uma educação cada vez mais igualitária e que valorize a diversidade humana.

## Referências:

- DUARTE, Márcia. **Síndrome de Down**: situação escolar no ensino fundamental e médio da cidade de Araraquara-SP. 2008. 181 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Araraquara, Araraquara, 2008.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.
- GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2012.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- 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 (Org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 11-18.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré. **A formação continuada de professores e a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de; CASTRO, Bartyra de Oliveira. **Diários de bordo**: autismo, educa o e psicanálise em interface. Vitória, ES: Cândida, 2019a.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de; CASTRO, Bartyra de Oliveira. **Quem é meu aluno?** Vitória, ES: Cândida, 2019b.
- OLIVEIRA, Ana Lúcia Sodré de; CASTRO, Bartyra de Oliveira. **Não sem eles**: A fundamental importância dos pais e dos cuidadores dos autistas para a educa o e para a psicanálise. Vitória, ES: Cândida, 2021.

- OLIVEIRA, Débora Nascimento de; RONCHI FILHO, Jair; BASSANI, Elizabete. A construção de práticas não medicalizantes para o autismo: a experiência de um clube do livro. *In: Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capi-xaba de Educação Inclusiva*, 2018, Vitória, v. 2, p. 709-721. **Anais** [...] Vitória, 2018.
- OLIVEIRA, Ivone Martins; VICTOR, Sonia Lopes. Educação de crianças com autismo: entre conhecimentos e práticas da medicina e da pedagogia. *In: LOPES, S.L.; VIEIRA, A.B.; OLIVEIRA, I.M (Orgs.). Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes: Brasil Multi-cultural*, 2018. cap. 9, p. 195-215.
- ORRÚ, Silvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços excludentes. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. 248 p.
- ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *In: CAPONI, S. et al. Medicalização da vida: ética, saúde pública e indústria farmacêutica*. 2. ed. Curitiba: Prismas, 2013. p.123-140.
- RIOS, C. *et al.* Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* [online], v. 19, n. 53, p. 325-336, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-744430>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- SOARES, Rosemar Santos. **Práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual**: contribuições da sala de recursos multifuncionais. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- VIANNA, Luiz Fernando. **Meu menino vadio**: Histórias de um garoto autista e seu pai estranho. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017. 208 p.
- VIGOTSKI, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Madri: Visor/MEC, 1995.
- VIGOTSKI, Lev S. Fundamentos de defectologia. *In: VIGOTSKI, Lev S. Obras escogidas* V. Madrid: Machado Libros, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia**. Tradução de Zoia Pres-tes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Educação Especial**. Vitória: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- WILLIAMS, Donna. **Meu mundo misterioso**: Testemunho excepcional de uma jo-vem autista. 1. ed. Brasília: Thesaurus, 2012.

# 5. A formação de professores do Ensino Superior face à inclusão educacional e o AEE: desafios e oportunidades

Lucas de Souza Leite<sup>1</sup>

Brunna Cavalcante Leal<sup>2</sup>

Renato Júnior Dias Emílio<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.10

## Considerações iniciais

As universidades, por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão, têm grande contribuição para promoção da inclusão em espaços de aprendizagem, seja pela via da formação inicial e continuada de recursos humanos, seja pela produção e publicização de conhecimentos e propostas educativas (Glat; Pletsch, 2010).

Os professores formadores que atuam nessas instituições caracterizam-se, portanto, como importantes agentes nos processos de ensinar, aprender e ga-

---

1 Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES, 2022-2025). <http://lattes.cnpq.br/1373540005252016>.

2 Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES, 2022). <http://lattes.cnpq.br/9269568769480289>.

3 Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES, 2022). <http://lattes.cnpq.br/3857711770340326>.

rantir o direito de inclusão educacional,<sup>4</sup> de acesso ao currículo e aos demais conhecimentos imbricados durante a formação dada no contexto do Ensino Superior. Dessa forma, pensar sobre a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino torna-se um exercício importante para avaliar a qualidade da educação ofertada. Neste capítulo, entendemos como “professores formadores” todos aqueles que atuam em diferentes cursos no Ensino Superior e que contribuem para processos formativos de futuros profissionais.

Neste sentido, Mizukami (2005) evidencia que, no cenário brasileiro, os investimentos quanto à elaboração, implementação e acompanhamento de políticas de formação de professores têm ênfase e estão direcionadas aos professores cuja atuação reside na Educação Básica, ao passo que as diretrizes voltadas à docência no Ensino Superior apresentam iniciativas discretas— comparadas às demais — e restritas ao âmbito das políticas institucionais de cada universidade.

Campos e Almeida (2019), pautadas numa larga revisão de literatura que versa sobre a formação de professores que atuam na educação superior, advertem para inexistência de amparos legais que estimulem a formação para atuação nesse nível de ensino. Na mesma direção, Mizukami (2005) aponta que, historicamente, os processos seletivos que objetivam à contratação de docentes para atuação nas Instituições de Ensino Superior (IES) priorizam a linha de pesquisa em detrimento da docência, endossando ainda mais a constituição de processos idiossincráticos no âmbito das universidades.

Todo esse cenário evidencia culturas de desvalorização pedagógica no país, pois, mesmo que a constituição da identidade dos professores, entendida enquanto um processo contínuo, esteja relacionada com diferentes aspectos pessoais, experienciais, profissionais etc., tornar-se professor, quer seja para atuação na Educação Básica ou Educação Superior, exige formação permanente, contínua (Campos; Almeida, 2019).

---

4 Neste capítulo, optamos pela adoção do termo “inclusão educacional” em detrimento de “inclusão escolar”, pois sustentamos a convicção de que, ao abordar a inclusão educacional, consideramos uma perspectiva mais abrangente que não se restringe meramente à presença física dos estudantes na escola, mas abarca sua participação em todos os aspectos do processo educacional na escola, incluindo práticas, materiais, instalações físicas, entre outros elementos, de forma a torná-los acessíveis aos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Em se tratando de formação para atuação com estudantes nomeadamente da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ou para o trabalho colaborativo junto a esse público, tais lacunas formativas não são diferentes. A literatura recente (Monti; Santo; Lizeo, 2021; Maia; Salles, 2022; Teixeira *et al.*, 2021; Matos; Pimentel, 2019) aponta para um quadro em que os professores formadores têm, no percurso de sua trajetória docente, poucas oportunidades formativas que contribuam para a construção de conhecimento e práticas relacionados à inclusão educacional.

Considerando os marcos legais instituídos nas últimas décadas no Brasil, que garantem a inclusão educacional e também o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de educação, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008b) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Lei n.º 13.146/2015, Brasil), destacamos que este capítulo trata da seguinte questão prévia balizadora das discussões: Em que medida os professores formadores que atuam no Ensino Superior têm formação que contribua para atuação junto de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008b), são considerados estudantes público-alvo da Educação Especial aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, tendo as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) definidas pela Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB). Conforme enfatiza Baptista (2011), esses documentos reafirmam o caráter da Educação Especial como ação complementar ou suplementar aos processos educacionais no ensino comum, distanciando-se de sua perspectiva substitutiva, como vigorava em outros períodos.

Neste sentido, é objetivo da Educação Especial e do AEE

[...] realizar o atendimento educacional especializado e disponibilizar o conjunto de serviços e estratégias específicas; como na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras e possibilitem o acesso ao currículo, à comunicação e aos espaços físicos, considerando as necessidades de cada aluno/a e, promovendo a formação integral com vistas à autonomia e independência, que favoreçam a

conclusão da escolarização nos diversos níveis de ensino [...] (Anache; Rovetto; Oliveira, 2014, p. 300).

Tendo em consideração tais premissas, refletir sobre os aspectos que se relacionam à formação de professores formadores que atuam no Ensino Superior e sobre a inclusão nesse nível da educação é um exercício importante para a consolidação das políticas inclusivas e para a garantia do acesso, permanência e aprendizagem desses estudantes.

As discussões neste capítulo estão organizadas de forma que apresentamos, no tópico seguinte, a forma como compreendemos que deve acontecer a formação de professores, isto é, os sentidos atribuídos à formação docente; em seguida, delineamos um breve panorama dos aspectos da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro, para então discutir sobre a formação dos professores formadores para atuação e para o trabalho colaborativo com esse público.

## **Os sentidos da formação de professores: desenvolvimento social, profissional e tecnização**

Consideramos importante destacar os sentidos atribuídos à formação de professores, compreendidos, na nossa perspectiva, enquanto um processo contínuo e social, de desenvolvimento profissional e de tecnização<sup>5</sup> (Nóvoa, 1992, 2017; Elias, 2006; Flores; Day, 2006; Tardif, 2008).

Em primeiro lugar, tendo em consideração Nóvoa (1992) e Elias (1994), faz-se necessário afirmar a formação de professores enquanto um processo aberto, contínuo e que não se inicia e nem se finaliza, exclusivamente, na universidade. Para facilitar essa compreensão, destaca-se uma informação relativamente óbvia, mas que geralmente não é pontuada: professores são pessoas e uma parte importante dessas pessoas é a docência, o *ser* professor. Nóvoa (1992) formula esse esquema conceitual para enfatizar que existem outras dimensões da vida docente que, direta ou indiretamente, influenciam o seu trabalho pedagógico. Nas palavras do autor:

---

5 Não há relação entre o sentido de tecnização de Elias (2006) com a perspectiva tecnicista de educação, pois, para o sociólogo, essa noção não se limita a práticas manuais e/ou repetitivas, mas relaciona-se com processos de construção de conhecimento, numa perspectiva ampla.

[...] o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”. A formação vai e vem, avança e recua [...] (Nóvoa, 1992, p. 25).

Essa noção é corroborada por Flores (2015) ao destacar que a identidade profissional do professor se desenvolve na interação entre o indivíduo e seu contexto, que se inscreve num determinado meio sociocultural e está também imbricado com o entendimento que os professores têm de si mesmos, da sua profissão e da conjuntura em que se circunscrevem.

Na mesma direção, Flores e Day (2006) e Tardif (2008) apontam que a formação da identidade docente é mediada por diferentes fontes e influências, tais como a biografia pessoal/saberes pessoais, os saberes da formação profissional, as crenças e teorias implícitas sobre o ensino e o ser professor, os saberes experienciais e dos contextos de ensino (tais como a sala de aula e a cultura da escola, por exemplo), os saberes dos livros didáticos e outros, configurando-se como mediadores da formação e transformação docente (Flores; Day, 2006).

Todos esses aspectos podem ser interpretados à luz dos aportes teóricos da Teoria Sociológica Figuracional (Elias, 1994), principalmente quando destaca que os indivíduos não podem ser considerados à parte da figuração que constituem, uma vez que o indivíduo singular (neste caso, os professores) constitui e é constituído a partir das conexões sociais interdependentes que estabelece com outros indivíduos em grupos coletivos.

Em segundo lugar, insta salientar nossa compreensão sobre a formação enquanto um processo de desenvolvimento profissional e de tecnização. Para tanto, consideramos as teorizações de Nóvoa (2017) e Elias (2006).

Refletindo sobre a formação de professores, Nóvoa (2017) aponta para um quadro de diferentes políticas de desprofissionalização, de ataque às instituições e da privatização da educação (Nóvoa, 2017). Tal desprofissionalização docente é manifestada de diferentes maneiras e incluem baixos níveis salariais, precarização das condições de trabalho, burocratização (progressão e bonificação), a supervalorização do notório saber e dentre outras.

O autor salienta, entretanto, que uma das principais características desses mecanismos que concorrem para a desprofissionalização do professorado



corresponde à crítica às instituições universitárias de formação de professores, reduzidas à mediocridade e deslocadas ao lugar de irrelevância. Segundo Nóvoa (2017), esses discursos são construídos a partir de argumentos sólidos e têm repercussão junto à opinião pública, de modo que, na maioria das vezes, escamoteiam seu verdadeiro objetivo, que é o esvaziamento e aligeiramento da formação docente. Conforme destaca Nóvoa (2017),

De um ou de outro modo, [esses mecanismos] são portadores de uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por “caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (“*fast-track teacherpreparation*”) (Nóvoa, 2017, p. 1110, grifo do autor).

Como destaca o autor, todas essas políticas se interligam e tem como pano de fundo o forte alinhamento às lógicas mercadológicas que, em síntese, visam à privatização da educação. Mas não se trata apenas da construção de colégios privados em alternativa aos públicos, mas sim, da tomada de gestão da educação pública por meio de empresas e entidades privadas (Nóvoa, 2017).

Ainda que as reflexões de Nóvoa (2017) estejam relacionadas à formação de professores para atuação na Educação Básica, consideramos que esses aspectos se relacionam igualmente com a formação de professores formadores que atuam no Ensino Superior.

Enfatizamos isso considerando que essas políticas de desprofissionalização também atravessam a atuação docente no âmbito da educação superior e que o alinhamento às lógicas de mercado desconsidera a importância da inclusão enquanto eixo transversal às práticas sociais, principalmente sob o fundamento da produtividade.

A partir do delineamento deste contexto, concordamos com Nóvoa (2017) quando defende a ideia de que o primeiro passo para a mudança é o reconhecimento de que enfrentamos um problema e assumimos a necessidade de alteração do status quo. Neste sentido, o autor aponta que a formação de professores deve assumir como matriz a formação profissional, isto é, a formação para uma profissão (Nóvoa, 2017).

Desta forma, consideramos que as teorizações de Elias (2006) nos auxiliam na compreensão dos processos de profissionalização, de modo que podemos compreender que o período de formação, isto é, o período de desenvolvimento profissional, caracteriza-se enquanto um processo de construção de conhecimentos, isto é, um processo de tecnização (Elias, 2006). A noção de tecnização é caracterizada por Elias (2006) como todos os procedimentos de aprendizagem, de construção de conhecimentos, num dado contexto, que contribuem para o desenvolvimento do processo civilizador (Elias, 2006).

De acordo com o autor, a tecnização representa o desenvolvimento histórico-social na construção do conhecimento, estando intrinsecamente ligada ao processo de civilização. Elias (2006) define a tecnização como o contínuo processo pelo qual a humanidade busca construir, assimilar e dominar conhecimentos, técnicas e processos, visando alcançar uma condição de “vida melhor”.

O sociólogo destaca que o processo de tecnização não se restringe, como o termo pode sugerir, apenas às técnicas práticas ou manuais, tampouco está limitado à era recente de industrialização. Embora englobe tais técnicas, reduzir a concepção de tecnização exclusivamente a esses aspectos seria uma simplificação restritiva e, nas palavras de Elias (2008, p. 35), uma “distorção egocêntrica do desenvolvimento humano”.

Dessa maneira e assim compreendida, consideramos que a formação de professores, seja inicial ou continuada, seja para atuar no Educação Básica ou no Ensino Superior, deve proporcionar a construção de diferentes tipos de conhecimento, dentre eles, os da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesta toada, conhecimentos teóricos e práticos, conteúdos, debates e discussões, acesso aos aspectos legais e dentre outros tópicos relacionados aos pressupostos da inclusão educacional, devem ser contemplados, colaborando para a construção de um arcabouço pedagógico que possibilite o trabalho colaborativo e cooperativo nos ambientes de ensino.

## **A inclusão educacional no Ensino Superior: um breve panorama**

Pensar sobre a formação de professores que atuam no Ensino Superior, entendidos neste texto como professores formadores, assume papel central nos processos que contribuem para a inclusão na medida em que tomamos como pressuposto a educação como um direito de todos (Brasil, 1988) e também quando observamos o contexto das universidades brasileiras, gradativamente

mais heterogêneo e plural. Esse quadro é evidenciado, principalmente, pelo número de matrículas dos estudantes nomeadamente público-alvo da Educação Especial (PAEE) nessas instituições. Mesmo que os dados de matrícula estejam em um estágio de crescimento progressivo, simbolizam e são corolários das mudanças de paradigma no Ensino Superior brasileiro.

No que se refere à inclusão no âmbito do Ensino Superior no país, Monti, Santo e Lizeo (2021) destacam que a proporção de matrículas em relação à Educação Básica é demasiada desproporcional. Segundo dados do Censo da Educação Superior (2019) apresentados pelas autoras, apenas 0,56% do total de matrículas em IES no Brasil eram de estudantes público-alvo da Educação Especial (Monti; Santo; Lizeo, 2021).

Concordamos com as autoras quando destacam o baixo número de matrículas nesse nível de ensino, indicando uma descontinuidade no processo inclusivo ao longo da trajetória educacional desses estudantes. Por óbvio, a inclusão não se encerra no ingresso às Instituições de Ensino Superior, pelo contrário, implica a participação, permanência e aprendizado desses indivíduos nos processos pedagógico-curriculares (Vieira; Hernandez-Piloto; Ramos, 2017). Nomesmo tom, Monti, Santo e Lizeo (2021) destacam que “[...] sua permanência transcende a ocupação das vagas. Em verdade, englobam também a garantia de um sistema educacional inclusivo” (Monti; Santo; Lizeo, 2021, p. 141). Contudo, o baixo número de matrículas é uma forte evidência de que esses estudantes têm dificuldades para acessar esse nível de ensino.

As autoras chamam atenção para o fato de que as demandas para a inclusão no Ensino Superior atrelam-se diretamente a uma mudança no tradicional *modus operandi* das IES e evidenciam também que as produções acadêmicas sobre a inclusão de estudantes com desenvolvimentos diferentes de aprendizagem no sistema superior de ensino passam a ter maior destaque a partir de 2008, ano de concretização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no Brasil, demarcando a transição entre o paradigma da integração e o modelo inclusivo. Percebemos, portanto, que um primeiro tensionamento corresponde ao ingresso desses estudantes no Ensino Superior, já que muitas vezes ficam pelo caminho ou encerram sua trajetória acadêmica no Ensino Médio.

Apesar de ainda serem em pequena quantidade em relação ao total de matrículas, o estudo de Vicente (2023) mostrou que na última década (entre

2009 e 2018) os dados do Censo da Educação Superior indicam um aumento de 113% do número de estudantes com deficiência matriculados em cursos de Graduação no Brasil, evidenciando, conforme destaca o autor, a importância da implementação do sistema de cotas, promulgada pela Lei nº 12.711/2012.

O autor destaca, entretanto, que mesmo com esse crescimento, o aumento no número de matrículas é moroso, sendo reflexo das

[...] complexidades que permeiam a temática e que, apesar de se fazer presente durante muitos anos no âmbito da Educação, [a temática] é descrita como um tema recente, não por ser algo novo, mas por ter recebido uma atenção maior na última década (Vicente, 2023, p. 110).

Com o crescimento do número de matrículas desses estudantes no Ensino Superior, pensar sobre os processos que garantem a inclusão, o acesso ao currículo e o direito à aprendizagem torna-se cada vez mais um exercício importante. Um desses processos é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No Brasil, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, regulamentando, inclusive, sobre seus aspectos no Ensino Superior. Esse documento assegurou, dentre outras coisas, a estruturação dos núcleos de acessibilidade nas instituições federais, definindo que têm a finalidade de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (Brasil, 2011, art. 5º, § 5º).

Conforme destacam Anache, Rovetto e Oliveira (2014), um dos maiores desafios para a consolidação de políticas inclusivas e para a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas universidades refere-se às instalações físicas, uma vez que a maioria dos prédios foi construída antes da vigência de normas técnicas que dispõem sobre acessibilidade. Além disso, a barreira burocrática, relacionada à morosidade nas tramitações, contribui para a precariedade das condições arquitetônicas.

## **Formação de formadores para atuação com estudantes da Educação Especial: dialogando com estudos**

No que se refere à formação de professores formadores para atuação junto aos estudantes PAEE, Maia e Salles (2022) realizaram uma pesquisa com 58

docentes de universidades públicas e privadas, registrando a opinião dos participantes sobre o que consideram como uma boa formação para atuação junto a estudantes com percursos da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Após a categorização dos dados, os autores perceberam que a maioria dos participantes (mais de 50%) apontavam para “curso de capacitação, seminário e oficina” como o melhor caminho para essas questões. As autoras destacam que esse dado desvela a perspectiva dos docentes de limitar e associar a formação apenas em capacitações e treinamentos [sic]. O uso do termo “capacitação” foi frequentemente empregado pelos docentes participantes da pesquisa, perpassando também as demais categorias de análise. Maia e Salles (2022) enfatizam a necessidade de compreendermos que a formação transcende a noção de capacitação. Conforme destacam,

[...] esses termos são comumente utilizados como sinônimos, erroneamente. **Entendemos que a formação na perspectiva inclusiva não acontece apenas mediante capacitações, como: cursos, eventos, treinamento, seminários, debate, capacitação e oficinas, no entanto estes elementos fazem parte de um processo ainda maior o qual chamamos de “formação”. A capacitação é, portanto, apenas uma parcela do todo** (Maia; Salles, 2022, p. 98, grifo nosso).

Partilhamos da perspectiva das autoras e sinalizamos que cursos, fóruns, oficinas e demais movimentos dessa natureza são importantes para atualização e construção dos saberes dos professores formadores, entretanto, precisamos igualmente enfatizar a necessidade de formações amplas e que considerem a diversidade e a diferença no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação.

Insta ressaltar, neste sentido, o papel dos cursos de pós-graduação, no âmbito de Mestrados e Doutorados, para esse fim, uma vez que são responsáveis por formar os professores que atuarão no contexto do Ensino Superior.

Maia e Salles (2022) identificaram também uma demanda por formação continuada, ainda que atrelada à noção de capacitação. Os docentes participantes sinalizaram a necessidade de formações continuadas para dar sequência aos estudos da formação inicial.

Por essas razões, Maia e Salles (2022), chamam atenção para o papel das universidades em participar do processo inclusivo por meio da acessibilidade dos espaços físicos, treinamento do corpo docente e criação de serviços e programas para apoio das ações inclusivas. Neste contexto, destacam que a educação continuada “[...] caracteriza-se pela incessante busca e renovação do saber-fazer educativo. Ela faz parte do processo de construção de um conhecimento próprio, que pode ser adquirido por meio da interação existente em trabalhos em grupo” (Maia; Salles, 2022, p. 99).

As autoras salientam que, na maioria dos casos, os docentes que atuam no Ensino Superior apresentam uma formação inicial rasa ou inexistente para os conteúdos relacionados às temáticas sobre inclusão educacional, destacando, novamente, o papel central das universidades para minimização de barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, curriculares etc. (Maia; Salles, 2022).

Corroborando os resultados de pesquisa de Maia e Salles (2022), o estudo conduzido por Teixeira *et al.* (2021) revelou aspectos também relacionados à formação docente. Após pesquisa com 18 docentes de uma universidade no norte do Brasil, os dados das autoras desvelaram que 14 (77,7%) afirmaram não ter recebido nenhuma formação na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Segundo as autoras, esse é um dado muito significativo, já que as principais leis que balizam a inclusão na educação brasileira já foram implementadas há mais de duas décadas, sendo um recorte temporal suficiente para algum contato com a temática (Teixeira *et al.*, 2021).

A pesquisa conduzida por Teixeira *et al.* (2021) também desvelou outros aspectos relevantes acerca dessa temática, como a falta de compreensibilidade sobre o conceito de inclusão por parte de um grupo grande de professores (11 participantes, ou 61,1%) e a inexistência de experiências no contexto formativo junto de estudantes com percursos de Educação Especial, apontada pela maioria dos participantes.

Por outro lado, existem estudos que apresentam as possibilidades pedagógicas do trabalho docente no contexto do Ensino Superior que se configuram como potencialidades para o processo inclusivo. A pesquisa conduzida por Matos e Pimentel (2019), por exemplo, identificou estratégias e práticas adotadas por docentes de uma universidade da região nordeste do Brasil que viabilizam a participação de todos os discentes. Segundo as autoras, o docente

para atuar na perspectiva da inclusão “[...] deve, ao planejar sua aula, refletir sobre as atividades a serem propostas para o grupo específico de estudantes, buscando envolver recursos e métodos que atendam também aos estudantes com deficiência” (Matos; Pimentel, 2019, p. 83).

No estudo realizado com 10 professores, a pesquisa identificou quatro práticas/estratégias principais adotadas naquele contexto: a diversificação dos recursos didáticos utilizados, a flexibilização do tempo, a atuação dos núcleos de inclusão das IES e diferentes instrumentos de avaliação. Dos docentes que participaram do estudo, a maioria informou ter utilizado em suas aulas recursos didáticos diferenciados no desenvolvimento de suas práticas, visando contemplar estudantes com deficiência [sic]. Dessa forma, destacaram a utilização de recursos visuais para o desenvolvimento do trabalho junto a estudantes surdos, utilizando audiovisuais legendados e o recurso de slides com mais imagens.

Outras práticas citadas relacionaram-se ao ensino de matemática para estudantes com deficiência visual/cegueira. Os docentes ressaltaram a complexidade da utilização dessas estratégias, mas mencionaram a utilização de recursos como o ábaco, soroban, origami, material dourado e dentre outros, obtendo mais êxito no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos desta unidade curricular específica. Ainda sobre os estudantes com deficiência visual/cegueira, outros docentes mencionaram a disponibilização de textos em versão digital para que os estudantes pudessem acessá-los por meio de softwares de leitura de texto e o uso de televisores e computadores portáteis acoplados a um microscópio a fim de ampliar a imagem (Matos; Pimentel, 2019).

As autoras ressaltam ainda a importância da atuação e do trabalho colaborativo dos Núcleos/Centros de Inclusão presentes nas IES, muitas vezes desconhecidos pelo corpo docente, apontando que o apoio institucional mediado por esses Núcleos é essencial para o trabalho inclusivo (Matos; Pimentel, 2019). Corroborando a opinião das autoras, destacamos a necessidade de maior divulgação do trabalho realizado e dos serviços ofertados por essas unidades, a fim de que se consolidem cada vez mais como pilares da política de permanência para estudantes com percursos de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na educação superior.

Outro aspecto apontado pelas autoras como pressuposto para a inclusão no Ensino Superior relaciona-se à flexibilização do tempo pedagógico. Conforme colocam em relevo, a flexibilização

[...] possibilita a ampliação ou diminuição do tempo previsto para o alcance de determinados objetivos, desenvolvimento de conteúdos e/ou realização de atividades. Nesse sentido, o docente organizará o tempo dispensado para cada atividade, conteúdos e objetivos de acordo com a necessidade de cada estudante” (Matos; Pimentel, 2019, p. 86).

Matos e Pimentel (2019) fazem essa defesa pautadas na noção de que os estudantes apresentam tempos de aprendizagem diferentes uns dos outros, dadas as possibilidades de cada um. O ordenamento jurídico brasileiro assegura, neste sentido, a disponibilização de tempo adicional aos estudantes, conforme características de deficiência, para realização de provas e atividades (Decreto nº 3.298/99, Brasil, 1999). Dos 10 entrevistados na pesquisa de Matos e Pimentel (2019), cinco afirmaram ter flexibilizado o tempo para os estudantes que necessitavam.

Em análise aos relatos dos docentes que apontaram não ter flexibilizado o tempo, Matos e Pimentel (2019) concluíram que alguns deles optaram pelo mesmo tempo por não considerar que os estudantes para os quais lecionavam precisavam desse tempo maior. As autoras chamam atenção, portanto, para a necessidade da comunicação entre o professor e o estudante, a fim de averiguar se esse tempo estendido é necessário, pois, conforme mostra a pesquisa de Borges *et al.* (2017), muitos estudantes preferem não se expor, receosos com as barreiras atitudinais que muitos professores criam.

A outra categoria apontada na pesquisa de Matos e Pimentel (2019), que se configura igualmente como possibilidade para o trabalho inclusivo, corresponde à diversificação nos instrumentos e formas de aplicação de atividades avaliativas. As autoras apontam que o processo avaliativo deve ser concebido como transversal a todas as ações que acontecem no cotidiano do espaço educacional, e isso não deve ser diferente para os estudantes com percurso de Educação Especial.

Segundo destacam, em alguns casos “será necessária a utilização de estratégias, critérios e procedimentos avaliativos diversos para atingir os objetivos



propostos” (Matos; Pimentel, 2019, p. 89). No estudo, nove dos 10 professores participantes demonstraram preocupação com o processo avaliativo dos estudantes, disponibilizando avaliações para ser realizada dentro de softwares de leitura, avaliações priorizando a oralidade, como seminários e provas orais e avaliação realizada em Libras.

Delineado este contexto, podemos compreender que a construção de contextos inclusivos no âmbito do Ensino Superior (e também da Educação Básica) não demanda de ações, práticas ou atitudes que são inalcançáveis ou que implicam na reinvenção do trabalho pedagógico. Pelo contrário, percebemos que as atitudes que contribuem para o processo inclusivo estão centradas na predisposição do corpo docente ao trabalho inclusivo, que, por sua vez, deve estar inclinado à colaboração e à cooperação. Ao seu turno, tal predisposição não pode ser esperada como algo inato ou espontâneo dos indivíduos, mas sim, instigada por um *continuum* formativo ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

## Considerações finais

Neste capítulo, tivemos o objetivo de discutir aspectos relacionados à formação de professores formadores, isto é, professores que atuam no Ensino Superior e que contribuem para processos formativos de futuros profissionais, pensando na sua atuação com estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, reiteramos nossa perspectiva de que a formação, seja para atuação em quaisquer níveis, etapa ou modalidade de ensino, deve ser considerada enquanto um processo social, contínuo e sempre inacabado, além de ser compreendida como meio de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2017). Do mesmo modo, destacamos que a inclusão educacional deve ser concebida enquanto um processo social, na perspectiva de Elias (1994), compreendida enquanto um fenômeno que envolve transformações sociais e mudanças de longa duração.

Delineado isso, destacamos que, a partir reflexões tecidas, percebemos que a formação de professores atravessa um momento ao mesmo tempo de transformação e de ataque, por meio de diferentes políticas de desprofissionalização (Nóvoa, 2017). Tais movimentos, inclinados às lógicas de mercado, caracterizam-se pelo ataque às instituições de formação e pela

desconsideração dos pressupostos inclusivos enquanto transversais e inerentes à prática educativa.

Por natureza, a educação é uma atividade que pressupõe seu caráter inclusivo, ao passo que, furtar-se dessa tarefa desvia a atividade de sua finalidade basilar. Conforme enfatiza Candau (2011, p. 241), “a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas”. Por assim dizer, os professores, considerados enquanto agentes centrais nos processos de ensino e aprendizagem, precisam ter uma formação pautada nessa concepção.

Apoiados em pesquisas que versam sobre a temática (Monti; Santo; Lizeo, 2021; Maia; Salles, 2022; Teixeira *et al.*, 2021; Matos; Pimentel, 2019), percebemos que os professores formadores que atuam no Ensino Superior têm pouca ou nenhuma formação para atuação com esses estudantes, muito por que há uma ausência de diretrizes nacionais que instituem ou recomendem a construção de conhecimentos, por meio de formações, que contribuam para a consolidação de práticas inclusivas e o trabalho colaborativo nesse nível de ensino.

Essas considerações nos levam a colocar em questionamento o porquê de, no âmbito do Ensino Superior, termos poucas oportunidades formativas, pensando num *continuum* profissional, para os professores formadores. Podemos pensar que, em grande medida, isso esteja relacionado a alguns aspectos, como a sobrecarga de trabalho que esses professores enfrentam, a dificuldade para encontrar um tempo comum para os estudos e até mesmo para preparação/oferta dessas formações.

Por outro lado, podemos pensar também que há uma concepção e um *habitus* social (Elias, 1994) de que os professores formadores que atuam no Ensino Superior já têm sua formação acabada e que por isso não precisam de formação. Da nossa perspectiva, precisamos inverter tais processos e construir culturas de formação continuada também para esses professores, pensando principalmente que, com uma universidade cada vez mais heterogênea, há uma demanda por formação e atualização dos conhecimentos, saberes e *práxis*.

## Referências

- ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 299-311, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313131528003>. Acesso em: 02 dez. 2023.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 59-76, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BORGES, Maria Leonor; MARTINS, Maria Helena; LUCIO-VILLEGAS, Emilio; GONÇALVES, Teresa. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10766>. Acesso em 24 ago. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 28 nov. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 18 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 14 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: D3298 (planalto.gov.br). Acesso em: 27 dez. 2023.

- BRASIL. **Lei nº 12.711, de 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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 22 nov. 2023.
- CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans) formação de professores universitários. **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 21-50, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>. Acesso em: 20 set. 2023.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod\\_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf). Acesso em: 02 nov. 2023.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios:** Estado, processo e opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- FLORES, Maria Assunção. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, vol. 38, núm. 1, jan-abr., 2015, pp. 138-146. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52387/1/11Formacao%20do-cente%20e%20identidade%20profissional%20tensoes%20e%20%28des%29continuidades.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>. Acesso em: 01 nov. 2023.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 23, n. 38, p. 345-356, 2010. DOI: 10.5902/1984686X2095. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 24 out. 2023.
- MAIA, Kamila Alessandra. SALLES, Atílio Catosso. Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 31, p. 91-108, set./dez. 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/586>. Acesso em: 22 ago. 2023.

- MATOS, Aline Pereira da Silva; PIMENTEL, Susana Couto. A prática docente para a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 77-95, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i35.5663. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5663>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, v. 1, n. 1, p. 0, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610110>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- MONTI, Luisa Leoncio; SANTO, Stela Cezare do; LIZEO, Ligia Maria de Almeida. Inclusão no Ensino Superior: Uma análise da literatura brasileira entre 2010-2020. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 6, n. 11, p. 133-148, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/3tHCfkTCMh6WpTsNwHBctXv/>. Acesso em: 22 de ago. 2023.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/>. Acesso em: 24 set. 2023.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TEIXEIRA, Letícia Oliveira; GUIMARÃES, Beatriz de Araújo; PEREIRA, Rosamaria Reo; FACIOLA, Rosana Asséf. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de docentes de uma universidade pública da região norte do Brasil. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 8, p. e9510816843, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i8.16843. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16843>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- VICENTE, Welder Rodrigo. Estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro: análise censitária das matrículas nas instituições federais. 2023. 125 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/60981>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- VIEIRA, Alexandre Braga; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas; RAMOS, Inês de Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes - RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 106-126. Disponível em: [http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/Ebook\\_Educacao\\_especial-inclusiva.pdf#page=104](http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/Ebook_Educacao_especial-inclusiva.pdf#page=104). Acesso em: 27 dez. 2023.

**3º Eixo:  
Práticas Pedagógicas no AEE  
na Educação Especial**

# 1. A documentação como prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

Caroline de Andrade Souza<sup>1</sup>

Shellen de Lima Matiazzi<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.11

## Tecendo diálogos...

Este capítulo emerge a partir das inquietações enquanto profissionais da educação sobre as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Especial no contexto de ensino infantil. Os questionamentos relativos ao como, onde e em quais circunstâncias realizar esse atendimento às crianças fomentaram investigações e diálogos sobre as orientações legais, a perspectiva curricular, o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, trazendo reflexões sobre a importância de práticas pedagógicas articuladas que levem em consideração os saberes produzidos pelas

---

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

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

crianças, as especificidades de atendimento nessa faixa etária e as concepções curriculares existentes para essa etapa de ensino.

Dessa maneira, o referido estudo se fundamenta a partir das orientações descritas nos documentos legisladores que direcionam o trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica, considerando, preponderantemente, a Resolução nº 05 de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, que orienta a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessa etapa da educação.

Na educação brasileira, a Educação Infantil constitui-se como primeira etapa da Educação Básica, sendo ofertada em dois segmentos: creches, com atendimento às crianças de 0 a 3 anos, e pré-escola, que se direciona às crianças com 4 e 5 anos de idade. No cenário histórico-social de reconhecimento desse nível de ensino, evidenciamos os tensionamentos sociais e a luta das famílias, em especial mães trabalhadoras, pela garantia do direito à educação e cuidado dos filhos nas instituições públicas de ensino. Assim, o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e, dentre esses direitos, a educação, passa a ser normatizado na Constituição brasileira em 1988.

No decorrer desses 35 anos desde a publicação da Carta Magna, evidenciamos avanços no campo da política pública relacionada à Educação Infantil, mais detidamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, e uma vasta produção de documentos legais posteriores, como normativas, diretrizes, leis e afins, que dão direcionamento ao trabalho pedagógico nesta etapa, considerando três aspectos importantes: as especificidades do sujeito-criança, a concepção do cuidar-educar como elementos indissociáveis e a concepção de currículo, balizado pelas brincadeiras e interações em articulação com as múltiplas linguagens.

Ao falar das especificidades dos sujeitos atendidos na Educação Infantil, levamos em consideração a concepção de criança, reconhecendo-a como sujeito de direitos e demandante de políticas públicas. Ao conceber a criança como

[...] ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente das rela-



ções sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor [...] (Kramer, 1986, p. 79).

A criança é sujeito imerso em grupos societários dentro de uma conceitualização social diversa e cronologicamente distintas entre si, o que significa que as crianças nascidas e que cresceram nas sociedades dos anos 1970 não podem ser comparadas as que vivenciam as realidades do tempo atual, o que também corresponde às crianças que, mesmo vivenciado um dado período, têm realidades distintas em decorrência do contexto geográfico e/ou da condição de classe social.

Nesse sentido, quando nos remetemos à criança no espaço-tempo social, estamos a considerar essa etapa em específico da vida humana, a infância. Enquanto uma categoria geracional, é preciso reconhecer que a infância possui um estatuto social próprio (Sarmiento, 2007) e características macroestruturais, demandando políticas destinadas a essa faixa etária, crianças pequenas que requerem atendimento em específico, seja no campo da educação, da saúde, da assistência, do lazer.

Por outro lado, ao falarmos da infância, precisamos salientar as diferentes formas e condições pelas quais essa categoria é atravessada. Reconhecer as infâncias é evidenciar que não há um único tipo de criança ou um único modo de viver a infância; a existência está em consonância com uma relação de pertença da criança para com um determinado grupo social/cultural no qual está inserida. Nesse sentido, estamos a falar das diferentes infâncias, do campo, da floresta, das periferias e, dentre elas, as infâncias com deficiências.

Quando direcionamos olhares para essas infâncias, é preciso compreender as diferentes demandas políticas as quais as crianças com deficiências requisitam para a garantia de direitos. Reiteramos que, no âmbito escolar, as crianças com deficiências constituem-se como público-alvo da educação especial<sup>3</sup> (PAEE), cujo direito à educação está amparado nas legislações, sendo inalienável e incondicional. Ainda nesse panorama, enfatizamos a necessidade de

---

3 Com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva (2008) e no Decreto Federal nº 6.571/2008, em consonância às normativas nacionais, Lei nº 12.764/2012 e internacionais (DSM-5), é considerado público-alvo da Educação Especial as crianças com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e/ou altas habilidades/superdotação.

discussão e análise das políticas nacionais de educação especial no Brasil, que historicamente foram se estruturando sob o viés da segregação, da integração e só muito recentemente, sob a perspectiva inclusiva. Podemos destacar a LDB nº 9.394/96, que aponta a obrigatoriedade do Estado em ofertar a modalidade da educação especial nas escolas, ressaltando as crianças atendidas em creches e pré-escolas na Educação Infantil (Brasil, 1996).

Nesse cenário, reafirmamos a Educação Especial sob a perspectiva da inclusão, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) como um marco imprescindível para o acesso, permanência e a garantia do direito de aprender das crianças atendidas pela modalidade (Brasil, 2008).

Esses documentos estabelecem e reafirmam os direitos das crianças com deficiências que, para além da matrícula nas escolas comuns, tenham garantidas as condições para a permanência e para a apropriação de conhecimentos. É importante destacar que as normativas da Educação Infantil, como a Resolução nº 05/2009, prevê “[...] o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças” (Brasil, 2009), considerando que as propostas pedagógicas das unidades escolares, em observância às funções sociopolítica e pedagógicas que possuem, devem viabilizar condições e recursos necessários para que as crianças usufruam de seus direitos.

Considerando as questões apresentadas, alguns questionamentos emergem: como tem sido garantido o direito de aprender das crianças PAEE no âmbito da Educação Infantil? De que forma é viabilizada a articulação do trabalho pedagógico? Como acontece o Atendimento Educacional Especializado nessa etapa? Quais elementos são utilizados para dar direcionamento às práticas pedagógicas?

Ainda, ponderando sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, objetivamos, neste capítulo, apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido por uma professora especialista com duas crianças PAEE matriculadas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Cidade de Vitória, ES, evidenciando como a documentação pedagógica constitui-se como uma prática imprescindível para compor, documentar e acompanhar os percursos de aprendizagem das crianças, cujas experiências propostas no AEE articulam-se aos eixos norteadores

da Educação Infantil: cuidar, educar, brincar e interagir, pensando a criança em suas múltiplas dimensões.

Para a realização dessa investigação, adotamos como aporte metodológico a pesquisa qualitativa e como abordagem de análise o estudo de caso, a partir da observação dos registros e da documentação pedagógica produzida sobre os fatos e fenômenos do cotidiano da escola, desenvolvidos junto ao grupo de crianças em observância.

Como aportes teóricos, o estudo baseia-se em autores como Manuel Sarmiento (2004), trazendo as concepções de infância e de educação da infância, bem como a partir do conceito de Documentação Pedagógica (Ceron; Junqueira Filho, 2017; Mello; Barbosa; Faria, 2017), considerando as condições e possibilidades existentes no processo educativo. Em Philippe Meirieu (2002), apresentamos a concepção de Pedagogia Diferenciada, que nos coloca a pensar quem são as crianças PAEE e como articular as experiências curriculares que potencializam os saberes existentes desse alunado. Ainda, para pensar uma Pedagogia Diferenciada, é necessário a inventividade pedagógica, cujas ações elaboradas pelos docentes — recursos, estratégias, metodologias e mediações — produzem situações de aprendizagem nos contextos escolares que levem as crianças a novas experimentações e apropriação de conhecimentos.

### **Percurso teórico-metodológico: traçando caminhos...**

Com base nos documentos orientadores da Educação Especial e da Educação Infantil, que trata da documentação pedagógica como importante aporte teórico-metodológico para a constituição e compreensão dos percursos de aprendizagem das crianças e, em articulação com as contribuições de Meirieu (2002) sobre a Pedagogia Diferenciada e a inventividade pedagógica, com vistas à inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial no Ensino Infantil, realizamos um estudo de caso em uma unidade de ensino infantil, situada no município de Vitória, ES.

Nesse sentido, a escolha da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento deste estudo atende à proposta investigativa, uma vez que por meio dessa natureza metodológica é possível evidenciar as características e subjetividades dos sujeitos, bem como do lócus de desenvolvimento do estudo e, ainda, as contribuições que trazem tanto para o processo de coleta como para a produção dos dados.

Para Michel (2009), o estudo de caso constitui-se como uma metodologia recente no campo da educação, tendo como eixo de análise casos em específico, desenvolvidos em um determinado grupo. Em diálogo com Gil (1995), o estudo de caso possui uma abordagem metodológica que não se configura de forma rígida, mas como uma ferramenta em que é possível, a partir das delimitações do caso/estudo/lócus, analisar, refletir e produzir dados a respeito de um dado fenômeno, grupo ou indivíduo, o que permite uma análise mais aprofundada, inclusive das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e como essas nuances contribuem para a compreensão do objeto/fenômeno de pesquisa. Nesse cenário,

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

Para delinear a abordagem metodológica, uma questão emerge: de que modo a documentação pedagógica contribui para o AEE e, conseqüentemente, para o acompanhamento dos percursos de aprendizagem de crianças PAEE no contexto da Educação Infantil?

Frente às considerações elencadas, o estudo de caso como abordagem metodológica contribui com a intencionalidade desta investigação, haja vista que objetivamos investigar, conhecer e compreender como os diferentes aspectos concernentes ao processo de documentação pedagógica no AEE, no âmbito das ações de desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil contribuem para os percursos de aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, para a garantia do direito de aprender nessa etapa da educação.

Para tanto, pode-se utilizar de variadas formas de coleta de dados que, neste caso, fundamenta-se na documentação pedagógica produzida para evidenciar o percurso de aprendizagem das crianças PAEE, seus avanços e reflexões com a finalidade de desenvolver novas práticas pedagógicas. A referida investigação que originou o presente capítulo deu-se no período de abril a agosto de 2023, a partir do acompanhamento das atividades e intervenções pedagógicas realizadas por professoras da sala comum e especialista e pedagoga junto às crianças na Educação Infantil, mais enfaticamente, aquelas matriculadas nas turmas de grupo 6 de uma escola de ensino infantil.

Utilizamos como instrumentos para a realização do estudo a análise de documentos pedagógicos produzidos pelas professoras e pedagoga no âmbito da unidade de ensino, em consonância com os registros fotográficos, em vídeos e/ou áudios em diferentes momentos de AEE.

Entendemos que a análise da documentação pedagógica, além de fundamentar o aporte teórico deste estudo, também permite outras reflexões acerca desses instrumentos que, materializados durante as atividades cotidianas da Educação Infantil, contribuem para o enriquecimento das propostas realizadas, bem como para a prática reflexiva docente, dando direcionamento à novas experiências curriculares com as crianças PAEE, considerando o viés da inclusão.

## **Conceitos e concepções em análise...**

Para compreendermos como se desenvolvem as práticas e os usos da documentação pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, buscamos rememorar como e sob quais perspectivas esse atendimento se configura e, mais detidamente, as orientações no que tange ao AEE na primeira etapa da Educação Básica. Esse nível de ensino possui especificidades no que diz respeito aos princípios educativos, às concepções e conceitos relacionados às experiências curriculares. Assim, é importante salientar que

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta,

narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

A concepção adotada sobre a criança, reconhecendo-a como sujeito histórico-social e imersa em um determinado contexto, requisita um modo em específico de compreender a educação da infância e a própria pedagogia, que está para além da (re)produção de práticas homogeneizantes. Nessa etapa da Educação Básica, o currículo é concebido a partir das experiências de aprendizagem que articulam as interações, brincadeiras e linguagens, significando as diferentes formas de manifestação das crianças.

O AEE, por sua vez, historicamente é considerado como uma ação a ser desenvolvida no contraturno das unidades de ensino, com a finalidade de suplementar ou complementar as ações curriculares desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Contudo, compreendendo as especificidades da Educação Infantil, entende-se que o AEE é um formato de atendimento que perpassa pela organização e participação de toda equipe pedagógica (Brasil, 2015). Ainda, deve-se oportunizar situações de aprendizagem em que as crianças

[...] são instigadas a resolver problemas por meio do brincar, podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de compreender e interpretar o mundo que a cerca. Como as crianças sem deficiência, as crianças com deficiência também aprendem, se tiverem oportunidade de interagir e se desafiar. Em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, todas as crianças são fortemente beneficiadas em seu processo de desenvolvimento (Brasil, 2015).

Nesse sentido, assentimos que, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, faz-se necessária uma pedagogia distinta da perspectiva tradicional. Em destaque, quando falamos das ações a serem desenvolvidas com as crianças público-alvo da Educação Especial no contexto de Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo relações entre os saberes trazidos pela criança à apropriação de novos conhecimentos.

Por isso, recorreremos às concepções de “pedagogia diferenciada” e de “inventividade pedagógica” elaboradas por Phillippe Meirieu para compreender como a documentação pedagógica constitui-se como uma prática capaz de contribuir

com os processos de aprendizagem das crianças, bem como a reflexão e prática docente em Educação Especial, levando a uma inventividade pedagógica.

Para tanto, entendemos ser necessário situar quem é o autor e quais as contribuições que ele traz para o campo pedagógico. Phillipe Meirieu é um professor francês, autor de livros como *Carta a um jovem professor* (2006); *O cotidiano da escola e da sala de aula* (2005); e *A pedagogia: entre o dizer e o fazer* (2002). Formado em Filosofia, Letras e Ciências da Educação, atuou como docente nas diferentes etapas da educação, exercendo também a função de diretor do Instituto de Ciências e Práticas de Educação e de Formação da Universidade de Lumière-Lyon. Sua atuação também se deu na militância da educação popular e na criação de institutos universitários e formação de professores.

No decorrer de sua trajetória, tornou-se um pesquisador ativo no campo das Ciências da Educação e, mais detidamente, da Pedagogia, evidenciando a importância de uma ação pedagógica pautada na educação dos sujeitos em relação com o contexto social. Para Meirieu (2002), todos são educáveis e a pedagogia constitui-se como um importante meio de articulação com a sociedade, uma vez que opera com os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade.

Nessa perspectiva, Meirieu (2002) sinaliza o quanto a escola é plural, reconhecendo-a como um espaço inclusivo, destacadamente, quando falamos das diversidades e diferenças presentes nas sociedades. Para o autor, quando a escola se coloca nesse lugar de interlocutora entre os sujeitos e a sociedade, ela se constitui como uma instituição fundamental para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, como também social das crianças, adolescentes e jovens, colocando-se como um lugar de e para todos.

Ao considerar essa concepção de escola para todos, a defesa arguida por Meirieu (2002) é de uma escola que leve em consideração a apropriação dos conhecimentos como um mote para estabelecimento dos vínculos entre sujeito-sociedade e de agenciamento às mudanças possíveis das pessoas sobre os contextos em que vivem. Para tanto, o autor argumenta a importância do professor, enquanto sujeito-mediador, assumir o conhecimento como elemento intrínseco ao trabalho e, mais enfaticamente, dos repertórios (organizacionais, curriculares, metodológicos) como mecanismos para os processos educacionais.

Quando direcionamos olhares para a modalidade da Educação Especial e dos desafios existentes para a consolidação de escolas mais inclusivas, um dos

aspectos mais apontados pelos profissionais da educação está relacionado a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos que possam contribuir para os processos de aprendizagem de estudantes PAEE, o que requisita a elaboração de práticas pedagógicas que levem em consideração essas especificidades.

Dessa maneira, recorreremos a importância dessa Pedagogia Diferenciada, que reconheça as particularidades dos sujeitos, criando outros possíveis nos atos de ensinar e, conseqüentemente, apontando novas/outras possibilidades em aprender, uma vez que

[...] a pedagogia diferenciada reconhece que o acesso aos princípios fundamentais da cidadania por todos os alunos demanda a composição de itinerários didáticos mais específicos e comprometidos em tornar os conhecimentos acessíveis aos estudantes, sem, com isso, diferenciar para excluir ou “guetizar” e/ou adaptar atividades/estratégias de ensino para tornar o currículo mínimo aos alunos considerados também mínimos para muitas escolas (Vieira *et al.*, 2020, p. 510).

Segundo Meirieu (2002), a Pedagogia Diferenciada se constitui como um caminho para se pensar em possibilidades pedagógicas em espaços escolares (turmas, salas de aula, grupamentos) marcados pela heterogeneidade nos níveis de aprendizagem. Quando falamos da Educação Infantil, mais detidamente da Educação Especial, estamos a direcionar nossos olhares para os modos pelos quais as crianças vão se apropriando dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sinalizando a importância do olhar docente para elas e as especificidades que possuem, colocando-se em xeque as organizações didático-pedagógicas.

Assim, ao reconhecer esses sujeitos, suas formas de ver, sentir e compreender o mundo, o professor-mediador do processo educativo se coloca em uma relação com a criança, cujo processo de ensinar e aprender permeia o encontro estabelecido entre ambos e vai produzindo uma inventividade pedagógica. Para tanto, Meirieu (2002) nos explica que essa inventividade só existe a partir de uma “resistência” do sujeito ao que lhe é proposto, o que destitui uma ideia de criança como “tábula rasa” e de prontidão por parte dela nas proposições pedagógicas. Segundo o autor, o professor-mediador precisa reconhecer quem são esses sujeitos, essas resistências e trabalhar com elas.



Aceitar que o outro seja o que ele é e não uma imagem ilusória ou o produto de uma elaboração ideológica; é substituir uma representação da infância pela realidade concreta da criança e tentar ‘fazer com’. No entanto, ‘trabalhar a resistência’ também é ‘resistir a resistência’, não abrir mão de nada daquilo que se acredita ser justo e necessário para o desenvolvimento da criança e para a elaboração do vínculo social... é iniciar uma história com ela, engajar-se verdadeiramente na educação (Meirieu, 2002, p.142)

Ao resistir a resistência, o professor-mediador se coloca na posição daquele que reconhece as contradições presentes no cotidiano da escola, ao passo que também busca possibilidades educativas, superando as concepções binárias do saber e do não saber. Entendemos que essa inventividade pedagógica (Meirieu, 2002) proposta pelo autor se coloca como um modo pelo qual o professor vai estabelecendo essa relação e buscando caminhos para propor os processos de aprendizagem, viabilizada pelos saberes já existentes das crianças a propulsão de novos e outros a serem ampliados.

Dessa forma, a ação docente é também um ato de pesquisa, de criação, que busca elaborar estratégias, metodologias, apontar recursos, materiais necessários, experiências curriculares, trabalhos colaborativos, agenciamentos com outros professores/instituições/família, elaborando condições necessárias para atender às distintas trajetórias escolares de aprendizagem.

Nesse sentido, a documentação pedagógica se insere como um modo de compreender essas especificidades, traçar caminhos, estabelecer diálogos constitutivos com esses outros agentes e evidenciar avanços e novas possibilidades a partir do próprio percurso de aprendizagem da criança.

## **Educação Especial na Educação Infantil: a documentação como prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Se a Pedagogia Diferenciada é um importante elemento para se pensar os sujeitos e seus processos aprendentes, reconhecemos o quanto a documentação pedagógica pode subsidiar aos docentes a criação de diferentes possibilidades educativas em salas de aula amplamente marcadas pela heterogeneidade, bem como nas práticas pedagógicas elaboradas no contexto da

Educação Especial na Educação Infantil. Dessa maneira, recorreremos à Nota Técnica nº 02/2015 para compreender as normativas legais no que concerne ao AEE nesta etapa da educação, que afirma

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, [...] devendo proporcionar a plena participação da criança com deficiência em todos os espaços e tempos desta etapa da educação básica (Brasil, 2015, p. 2).

Nesse sentido, considerando a articulação entre as áreas da Educação Infantil e da Educação Especial e ainda, com base nos eixos indissociáveis do trabalho pedagógico nesta etapa da educação que é o cuidar-educar, em interlocução com o brincar e o interagir, enfatizamos a documentação pedagógica como uma prática que visa assegurar o direito à educação e o atendimento às especificidades das crianças com deficiência. A documentação pedagógica constitui-se como uma prática pedagógica a contribuir no acompanhamento dos percursos de aprendizagem e no processo avaliativo das crianças, bem como nos processos de ação-reflexão docente sobre a apropriação dos conhecimentos pelos discentes, possibilitando novas práticas, novas metodologias e outras possibilidades educativas.

Fundamentando-nos em Marques (2015), compreendemos que a documentação pedagógica é uma estratégia, a partir de diferentes formas de registro, que possibilita tanto professores como gestores e comunidade escolar pensar a prática escolar, com vistas à qualidade do atendimento e o desenvolvimento da criança. Nesse aspecto, essa documentação contribui para uma cultura organizacional da unidade de ensino. Para tanto, a autora destaca a importância dessas diferentes formas de registro, tanto produzida pelos adultos como pelas crianças, para estruturar os processos pedagógicos.

*A documentação pode estar a serviço do educador (na reflexão sobre a prática, na avaliação do processo de aprendizagem das crianças, no planejamento, contribuindo para seu processo de formação e desenvolvimento profissional e melhoria da ação), das crianças (quando elaboram seu portfólio de aprendizagem, selecionando produções, imagens, textos que*

irão compor o documento, construindo, junto com o educador, a memória de seu percurso de formação), e dos pais (como instrumento de acesso ao trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e à trajetória da criança naquele grupo) (Marques, 2015, p. 4).

Assim como Marques (2015), autores como Ceron e Junqueira Filho (2017) apontam a necessidade de diferentes instrumentos pedagógicos que possam contribuir no acompanhamento dos percursos de aprendizagem das crianças. Os autores sugerem que registros como fotografias, a produção de atividades pelas crianças, registros de áudios e vídeos, as narrativas, diários de campo ou registros individuais de observação dos professores são elementos diversos e fundamentais que evidenciam e documentam os diferentes modos de expressão e pelos quais as crianças produzem conhecimentos no espaço escolar.

A partir dessa compreensão, quando direcionamos olhares para as crianças PAEE, esses instrumentos dão visibilidade aos processos, levando em consideração as especificidades e as contribuições do AEE para o desenvolvimento dessas crianças, reafirmando a concepção de documentação pedagógica como

[...] um processo para tornar visível a aprendizagem das crianças, e assim, possível de ser recobrada, lembrada, revisitada, reorganizada e reinterpretada, revelando as habilidades e os conhecimentos das crianças. Porém, o que é mais importante nessa abordagem é que, através da documentação pedagógica, pode-se conhecer os caminhos que as crianças percorrem para aprender, como também, os processos que estão desenvolvendo em busca de significado sobre si e sobre o mundo (Ceron; Junqueira Filho, 2017, p. 189).

Assim, a elaboração da documentação pedagógica no âmbito do Atendimento Educacional Especializado requer uma intencionalidade pedagógica, em que os instrumentos utilizados se constituem como elementos essenciais para a inventividade pedagógica, levando docentes a um processo de conhecimento, de pesquisa e de reflexão sobre as práticas propostas (Meirieu, 2002; Ceron; Junqueira Filho, 2017). O que significa que essa documentação acontece de forma processual, contínua, construída em diferentes situações de aprendizagem, que podem ser documentadas em experiências individuais, como também em atividades coletivas vivenciadas pelas crianças.

Considerando os conceitos e concepções apresentadas, buscamos evidenciar em um estudo de caso sobre duas crianças matriculadas nas turmas de grupo 6, em uma unidade de ensino infantil na cidade de Vitória, ES, e destacar como a documentação pedagógica vem contribuindo com os percursos de aprendizagem dessas crianças e, mais enfaticamente, como instrumento de acompanhamento por parte da equipe pedagógica para a elaboração de novas ações educativas.

A partir das ações do cotidiano do CMEI e suas rotinas, foi sistematizado o Plano Educacional Individualizado/Plano de Trabalho Pedagógico em parceria com a professora regente, dinamizadores e professora da modalidade da Educação Especial, pensadas a partir das singularidades de cada criança e articulando com o projeto institucional da unidade de ensino e o projeto de turma. Dessa maneira, com bases nas especificidades de cada criança, buscou-se oferecer às Crianças A e B — ambas com Transtorno do Espectro Autista/Autismo (TEA) — o atendimento colaborativo e AEE complementar e/ou suplementar, garantindo para as crianças o acesso, permanência e, fundamentalmente, o direito ao currículo por meio de ações colaborativas que visam o seu desenvolvimento nas múltiplas dimensões.

O Plano de Trabalho Pedagógico é um instrumento que organiza e sistematiza a prática pedagógica nas unidades de ensino (CMEI e EMEF), com as crianças/estudantes da modalidade no turno e no contraturno. O documento é individual e articula as ações dos turnos, devendo ser construído e avaliado por todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem, incluindo-se as respectivas famílias e outros atores das políticas interseoriais (Vitória, 2018, p. 31).

A organização das ações pedagógicas se deu a partir das demandas e enunciações de cada criança, cada uma em seu tempo e espaço de desenvolvimento, as famílias das crianças também consideraram junto ao Plano de Trabalho questões sobre rotina, orientações e interações sociais.

Nesse cenário, o primeiro aspecto evidenciado era que a criança A, 5 anos, que falava pouco, interagiu somente com os adultos, não participando das ações do cotidiano da turma, tampouco aceitava a manipulação de materiais de uso cotidiano da Educação Infantil, desejando ficar apenas no colo de uma profissional. Gradativamente, após diálogo da equipe pedagógica com a

família e profissionais, foi proporcionado estímulos, considerando essas particularidades nas ações desenvolvidas em sala, em articulação com o AEE.

A partir das observações iniciais, as profissionais consideraram proporcionar vivências e experimentações, estímulo com materiais concretos na horta do CMEI, fomentando o cuidado com as plantas, com a terra e com a água. Esse foi um disparador para a participação da criança A nas referidas atividades coletivas. Nesse contexto, foram feitos registros de envolvimento dessa criança nas ações junto à turma, a partir da articulação entre as diferentes linguagens, como contação de histórias com livros, conhecimentos sobre as partes e os tipos de plantas, tamanhos das folhas.

Assim, os espaços-tempos do AEE tinham como finalidade contribuir com as atividades planejadas com a professora regente e, com base nas experiências curriculares, proporcionar a ampliação desses repertórios da criança A, como a escrita do nome, a apropriação de conhecimentos matemáticos de medidas e grandezas, de conhecimentos científicos sobre as plantas. Para tanto, foi proposto, em articulação com o AEE, o uso de tintas feitas com materiais naturais, tentativas de escrita na areia, brincadeiras com medidas (desenvolvendo noções de maior e menor, muito e pouco), músicas com uso de instrumentos e realização de atividades de forma contextualizada com o planejamento da referida professora.

Considerando a experiência da criança A, a documentação pedagógica constituiu-se ao longo do processo e os registros das ações de forma fotográfica, bem como nos registros das professoras (regente e da modalidade da educação especial), visto que a criança em específico participava, com tempo curto de interação e vivência com as atividades, o que foi possível de ser ampliado a partir da articulação entre as profissionais. Por isso, foi feita uma proposta pedagógica que proporcionasse o currículo “[...] que acompanha e promove o desempenho da criança/estudante, considerando a relação dele consigo mesmo, com o conhecimento prévio e com as possibilidades de aprendizagem, respaldada no Plano de Trabalho Pedagógico” (Vitória, 2018, p. 48).

Foto 1 - Criança A participando de atividade coletiva com a turma



Fonte: Acervo de documentação pedagógica, 2023.

A criança B, 6 anos, por sua vez, foi observada como desafios a pouca interação dela com outras crianças e o fato de que ainda não aceitava fazer registros, como desenhos ou tentativas de escrita do próprio nome. Dessa forma, apresentava habilidades motoras limitadas e, em consequência, o processo de apropriação da leitura e escrita. Contudo, a equipe pedagógica evidenciou que a criança B tinha a particularidade de interesse pela tecnologia, o que foi considerado na elaboração do Plano de Trabalho, articulado com pedagoga, professora regente e professora da modalidade da Educação Especial, bem como em diálogo com a família.

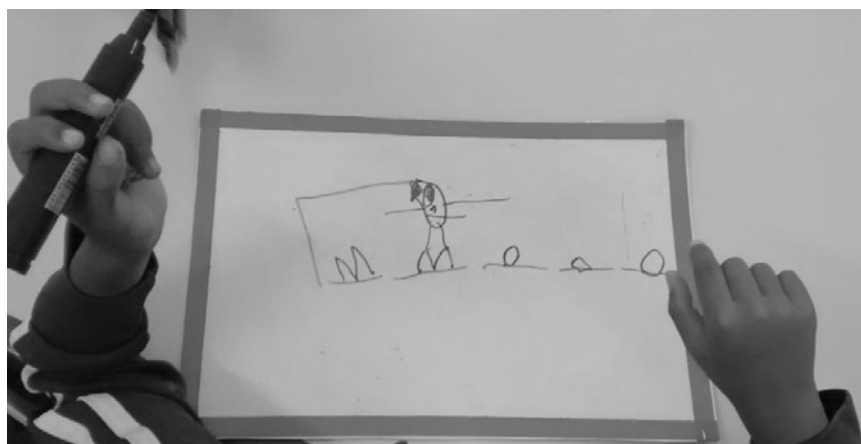
Dessa forma, a professora de sala, em consonância com a professora da modalidade da Educação Especial, iniciou o trabalho pedagógico com a escrita do nome por meio do uso do tablet com a criança em sala de aula, assim como toda turma, em que iam se apropriando das demais letras do alfabeto, a partir da escrita do nome de colegas, profissionais e, em diálogo com as ações de sala, o processo também era desenvolvido durante o AEE.

Ao passo que faziam essa interlocução com o uso do tablet, outras proposições pedagógicas foram sendo desenvolvidas, como as tentativas de escrita com uso do alfabeto móvel. Assim, a criança B passava a manipular o

material do alfabeto relacionado às letrinhas visualizadas no tablet. O que era registrado pelas profissionais por meio de fotografias, pequenos vídeos e registros individuais da criança. A posteriori, outras possibilidades de materiais foram ofertadas, como o uso do “quadro mágico” (pequeno quadro branco) com a caneta hidrocor e o uso de giz para escrita nas paredes ou chão, ampliando o repertório da criança B.

Ao longo do processo, a partir do acompanhamento dos registros e análise da documentação pedagógica, evidenciou-se que a criança havia se apropriado da escrita do seu nome, passou a identificar a maioria das letras do alfabeto, estabelecendo relações entre grafemas e fonemas, bem como a participação em atividades direcionadas pela professora em sala (como a escrita de palavras e desenhos, brincadeira da forca, bingo de letras), atribuindo-se do uso das letras para escrever o que desejava, ainda que o registro escrito não fosse feito de forma convencional. A relação com as crianças da turma foi ampliada, passando a interagir nas atividades quando realizadas em pequenos grupos.

Foto 2 - Criança B participando de atividade coletiva com a turma



Fonte: Acervo de documentação pedagógica, 2023.

Tais registros nos sinalizam como “[...] a documentação pedagógica cumpre o papel de uma outra forma de organização do trabalho pedagógico. Menos formal, não linear, mais interativa” (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p. 22), o que requisita um processo contínuo de observação, planejamento por parte

das equipes pedagógicas, diálogo, reflexão sobre a prática pedagógica e a possibilidade de novos processos educativos.

Nesse contexto, conhecer as crianças, seus modos de ser, agir e estar no ambiente escolar é fundamental para se pensar essa pedagogia diferenciada, de modo que todas as aprendizagens precisam ser contextualizadas e significativas. Quando refletidas na modalidade da Educação Especial, a pedagogia diferenciada consiste em “[...] oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes, respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem” (Meirieu, 2005, p. 122).

Isso nos leva a compreender a necessidade da inventividade pedagógica como um modo de entrar em relação com as crianças e, ainda, como um meio que possibilita estratégias para se pensar as práticas pedagógicas. Para tanto, entendemos que essa inventividade pedagógica só é possível a partir dos processos de documentação constituídos sobre os percursos de aprendizagem das crianças, reverberando processos de reflexão docente sobre o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, de novas ações.

### **Inquietações, reflexões e ponderações...**

Ao afirmar a importância de uma escola e uma educação pensada para todos, enfatizamos o quanto a Pedagogia Diferenciada (Meirieu, 2002) é uma perspectiva de trabalho essencial para se pensar os diferentes sujeitos, as relações sociais, culturais e identitárias das crianças nos espaços em que estão inseridas, de suas especificidades, pensando-as a partir de múltiplas dimensões. Nesse sentido, fundamentamo-nos no ordenamento jurídico brasileiro e no reconhecimento das infâncias para afirmar a escola como um espaço democrático e inclusivo. Ainda, atentemo-nos às crianças PAEE matriculadas na educação infantil e da necessidade de pensar pedagogias diferenciadas a partir das demandas que elas enunciam.

Para tanto, entendemos que a elaboração da documentação pedagógica oferece subsídios para o desenvolvimento das práticas educativas na educação infantil, destacadamente, sobre o papel docente nos percursos de aprendizagem da criança, considerando os diferentes aspectos essenciais ao desenvolvimento tanto da criança como do processo pedagógico, que se estrutura a partir das seguintes vertentes: a compreensão da criança como centro do planejamento curricular, suas formas de expressão e comunicação, os eixos



estruturantes e indissociáveis da educação infantil, as múltiplas linguagens e o professor como sujeito-mediador nas ações pedagógicas, bem como a articulação com as políticas educacionais.

Para nós, quando falamos de documentação pedagógica em Educação Especial na Educação Infantil, entendemos que esta constitui-se como um “[...] outro modo de escutar as crianças”, como uma estratégia possível para se pensar a criança, suas formas de manifestação, de produção de conhecimentos, de saberes e, ao passo que possibilita acolhê-la em suas singularidades e oferecer uma “educação com qualidade, plural”, enfatizando a concepção da criança como sujeito de direitos (Mello; Barbosa; Faria, 2017, p.7).

A documentação é, portanto, uma ação contínua, cíclica, possibilitando ao docente um “deslocar-se”, uma maneira para pensar sobre a prática, de fazer emergir problematizações/inquietações e reinventar-se. A pedagogia diferenciada convida a novas ideias e ações, a partir de um processo de busca, de pesquisa, de outros modos de entrar em relação com a criança.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 out. 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 05 de 20 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 fev. 2023.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica Conjunta nº 02 de 04 de agosto de 2015.** Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-ae-na-educacao-infantil&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2023.
- CERON, L.; FILHO, G. A. J. Registro e documentação pedagógica na educação infantil. *In:* ALBUQUERQUE, S.S. FELIPE, J. CORSO, L.V. (org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**[recurso eletrônico]. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 209-224.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.
- MARQUES, A. C. T. L. A documentação pedagógica no cotidiano da educação infantil: estudo de caso de pré-escolas públicas. *In:* REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3559.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MELLO, S. A. BARBOSA, M. C. S. FARIA, A. L. G. **Documentação pedagógica: teoria e prática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- MICHEL, M.H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos.** 2. ed. atualizada e ampliada. São Paulo: Atlas, 2009.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. *In:* SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.) **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação.** Porto: Edições Asa, 2004, p. 9-34.
- SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmento.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020.
- VIEIRA, A.B.; JESUS, D.M.; LIMA, J.C.; MARIANO, C.B.S. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 258, p. 503-522, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepe-d/a/3tPfvYyXrcZxkfz6mtPXcQt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2023.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política Municipal de Educação Especial**. Vitória, 2018. Disponível em: <https://aprendevix.edu.vitoria.es.gov.br/documentosmunicipais>. Acesso em: 17 out. 2023.

## 2. Práticas pedagógicas no AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural

Marcela Rubia Tozato Daltio<sup>1</sup>

Maria Amélia Barcellos Fraga<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.12

### Considerações iniciais

Como professoras com experiência no Ensino Superior, nas diferentes etapas da Educação Básica e na modalidade da Educação Especial, sentimo-nos motivadas para novos estudos, sendo uma condição essencial para o desenvolvimento da nossa práxis pedagógica, por vezes tão desafiadora.

Dentre alguns dos contextos de trabalho nos quais estamos imersas, conserva-se uma estreita relação com a Psicologia histórico-cultural e a Teoria de Desenvolvimento do pesquisador, psicólogo e professor russo Lev Semionovitch Vigotski, que vêm sendo amplamente estudadas e difundidas por

---

1 Mestra em educação e graduada em pedagogia. Atualmente é professora efetiva do curso de pedagogia das disciplinas correlacionadas à educação especial da Faculdade de Ensino Superior de Linhares/ES – FACELI (Instituição Pública Municipal) e professora efetiva, da sala de recursos de AEE para estudantes com Deficiência Visual na EMEF “Samuel Batista Cruz”- CAIC. Link de acesso ao currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7800573015841476>.

2 Mestra em Educação, Graduada em Letras e Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente Assessora e Professora de Educação Especial Inclusiva de Vitória/ES. Link de acesso ao currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1700973619427202>.

pesquisadores e profissionais da Psicologia e da Pedagogia. No caso dos profissionais da educação, as contribuições vêm dando sentido e significado às reflexões sobre os conhecimentos e práticas, impregnadas de legislações e documentos mercantilistas, para um viés da práxis pedagógico histórico-crítica (Saviani, 2009; Padilha, 2022); afetando toda uma estrutura didático-pedagógica, na expectativa de superação de desafios vividos nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes matriculados na escola comum.

Quanto ao nosso campo de trabalho, nossa formação acadêmica e os caminhos de atuação na Educação Especial Inclusiva percorridos até o momento, nos apresentamos como professoras: uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da área visual e do ensino superior no curso de Pedagogia e uma assessora de educação especial inclusiva e Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) que assumimos por pressupostos epistemológicos a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A seguir, nosso propósito é apresentar os fundamentos da Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e sua importância na práxis pedagógica; as características dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e dois estudos de caso abordando práticas pedagógicas inclusivas nas áreas da deficiência visual e das AHSD.

Compreendemos o conceito da Educação Especial de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 16, grifo nosso),

*[...] como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.*

Ainda baseado neste documento, encontramos as atribuições do AEE, o qual

*[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. [...] disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao*

longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (Brasil, 2008, p. 16).

Os sujeitos da pesquisa aos quais nos referimos, são estudantes do AIEF público da Educação Especial. Um possui deficiência visual, que “consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável” (Brasil, 2022, p. 6) podendo ser classificada como cegueira, baixa visão ou monocular<sup>3</sup>; e o outro sujeito de pesquisa possui AHSD, que são estudantes que “apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Brasil, 2022, p.5).

No que diz respeito à metodologia proposta neste capítulo, é uma pesquisa qualitativa baseada no Estudo de Caso por meio de relatos vivenciados pelas autoras. André (2013) ressalta que Estudos de Caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional, de natureza qualitativa, para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem 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 (André, 2013, p. 97).

As práticas pedagógicas a serem apresentadas no capítulo estão em consonância com o disposto na PNEEPEI (Brasil, 2008), reafirmada e fortalecida como política pública pela atual gestão, que revogou por meio do Decreto

---

3 Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021 – Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual.

nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que pretendia instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, considerando sua inconstitucionalidade (Brasil, 2023).

## Educação Especial, AEE e Práxis Pedagógica fundamentadas na teoria Histórico-Cultural

Os fatos histórico-culturais nos alertam sobre as práticas sociais relacionadas às pessoas que por algum motivo não eram aceitas pela sociedade, eram consideradas “atípicas”. Sassaki (1997) enfatiza três práticas, a saber: a *exclusão*, no sentido da não participação da vida social com os demais; a *segregação*, locais institucionalizados onde depositavam esses indivíduos sem direito à participação social; e a *integração*, em que essas pessoas, para participarem de certos ambientes sociais, precisavam demonstrar aptidões, e nada era modificado no ambiente para se tornar mais acessível. Logo depois, Sassaki (1997, p. 16) escreve “[...] e recentemente adotou a filosofia da *Inclusão* para modificar os sistemas sociais gerais”.

De acordo com a PNEEPI (Brasil, 2008, p. 5), o movimento da *inclusão* “[...] é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos [...]”. Com os pressupostos da inclusão, todas as outras práticas sociais, segregação e integração, são excludentes.

O Brasil é signatário de várias declarações e acordos mundiais, propondo-se na implementação de políticas e práticas para alcançar uma sociedade na direção das garantias de direitos para todos. Assim, obtivemos várias normas legislativas, mas Padilha e Oliveira (2013) ajudam-nos a refletir sobre a discrepância entre o sistema capitalista, que é excludente, e a inclusão que defendemos. De acordo com as autoras, não tem como haver modificações estruturais de fato se não levarmos em conta a impregnação no nosso modo de ser/estar incorporado por ações excludente ao longo da história.

O debate sobre a exclusão/inclusão necessita ser situado no contexto mais amplo das relações sociais instituídas na sociedade capitalista e dos modos de produção que tomam como referência o padrão do homem [...]. Esse debate deve considerar, ainda, as relações que se configuram entre nações e grupos econômicos no mundo globalizado [...]. A exclusão é parte do modelo capitalista

de produção: a acumulação de capital, fim desse modo de produção, implica o alijamento de uma grande parcela da população dos bens materiais e simbólicos produzidos coletivamente, inclusive a educação escolar de qualidade (Padilha; Oliveira, 2013, p. 11).

Saviani (2009) e Padilha (2022) enfatizam que a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica trazem, no seu campo epistemológico e prático, a importância da educação formal de forma analítica, reflexiva e com cunho emancipador. Vigotski (2018) e Padilha (2018) nos dizem que o papel da educação formal/escolar da escola é promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, preparar, de forma sistemática e intencional, ações pedagógicas apropriadas e de um currículo que atenda esse papel. Isso significa que se o estudante estiver demonstrando uma dificuldade no desenvolvimento dessas funções, o professor precisa “ultrapassar, avançar em direção ao conhecimento mais elevado, sair do lugar onde se está, e, para isso, utilizar métodos e técnicas adequados ou seja, os caminhos alternativos” (Padilha, 2018, p. 70).

De acordo com Vigotski (2003, p. 200), “uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado”. Para isso, precisamos nos posicionar contra as várias opressões e injustiças no campo da política educacional, e isto acontece com espaços formativos, seja inicial ou continuada, de forma qualitativa. De acordo com Saviani (2009, p. 153), as formações para os pedagogos — e aqui inserimos demais licenciaturas — “[...] não podem ser dissociadas do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.”

Seguindo esse ideário, a posição teórica da prática pedagógica é essencial, à práxis que significa “[...] uma condição essencial da prática educativa uma vez que ela vai além de simplesmente ser a relação entre teoria e prática; [...] se constitui sobretudo como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade” (Padilha, 2022, p. 96).

Defendemos que os professores que se apropriam da perspectiva da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, da pedagogia histórico-crítica e dos estudos da linguística e da neurolinguística discursiva terão melhores condições de ir ao encontro do que



Saviani defende como o papel do ato educativo [...] (Padilha, 2022, p. 76).

Saviani, que inaugura a Pedagogia Histórico-Crítica, define o trabalho educativo do seguinte modo:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o *ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens*. (Saviani, 2011, p. 13, grifo nosso).

Portanto, a posição tomada pelo professor em relação a seu conhecimento e de sua prática — práxis pedagógica — faz-se necessária ser refletida e consciente. Ira Shor, em um diálogo de experiências pedagógicas com Paulo Freire, alerta-nos sobre a importância de uma postura, pois enfatiza que os professores eram/são “[...] uma janela e um caminho para os alunos, para que vissem suas próprias condições e vislumbrassem um destino diferente. O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização” (Shor; Freire, 2003, p. 35).

Desse modo, faz-se necessário entendermos que na etapa da Educação Básica a prática pedagógica que é exigida pela maioria das secretarias de educação brasileiras está organizada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e essas se articulam com a abordagem neoliberal, acolhendo aos fundamentos do capital com a formação baseada em habilidades e competências.

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2013, p. 437).

Portanto, como viemos enfatizando neste texto, é importante entender o contexto histórico-cultural contemporâneo, seja como professores dos AIEF

ou de AEE, para conseguirmos de fato, pelo menos no nosso espaço de vivência, estreitar a relação entre a teoria e prática.

## **1º estudo de caso - Vigotski e a criação literária na idade escolar: estudo de uma prática pedagógica inclusiva nas AHSD**

No intuito de se estabelecer o diálogo teórico-prático proposto, detivemos especial atenção em estudar a obra de Vigotski intitulada *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*, que teve sua primeira edição na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, em 1930, porém mantém-se ainda atual. Na obra, segundo as tradutoras Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, Vigotski

[...] estabelece relações entre a experiência e a vivência das crianças e imaginação e criação como fenômenos psíquicos que se desenvolvem com base na reprodução e reelaboração de suas próprias experiências, principalmente por meio de uma atividade (Vigotski, 2018, orelha do livro).

Além disso, as tradutoras destacam que, para Vigotski (2018), o primordial para a imaginação e criação não é o resultado do que é criado pelas crianças, mas sim o próprio processo de criação. Nesse sentido, aborda a forma pela qual as crianças expressam seus sentimentos e experiências, seja oral, escrita, por meio de desenhos ou teatro, fazendo uma análise das especificidades destas expressões, já que considera suas diferentes fases de desenvolvimento e amadurecimento.

A partir desse ponto na obra de Vigotski é que iremos nos deter no Estudo de Caso proposto, de forma a descrever e analisar o AEE desenvolvido com um estudante público da Educação Especial com AHSD, que demonstra elevado potencial na área das linguagens artística e verbal, além de apresentar grande criatividade, envolvimento e aprendizagens, com realização de tarefas mais focadas nas áreas de seu interesse.

Inicialmente, serão apresentados os enunciados mais relevantes do capítulo *A criação literária na idade escolar* (Vigotski, 2018, p. 61-95), da obra citada, que darão embasamento à prática pedagógica, seguido da descrição e análise do caso.

Assim, dentre os enunciados lidos do referido capítulo de maior sentido e significado para o objeto deste estudo, além de tomar por referência a fundamentação teórica que sustenta o processo de desenvolvimento da criança, desde o estágio de expressão de sua realidade interna e externa, por meio do desenho, até o da representação desta mesma realidade, por meio da escrita, descrevemos, com base em Vigotski (2018, p. 61-95):

- *Enunciado I* - É conhecido que na 1ª infância todas as crianças passam por estágios do desenho. Desenhar é exatamente a criação típica da 1ª infância, principalmente do período pré-escolar. Nessa época, o desenho é a atividade preferida. É possível que suas forças criativas não se concentram por acaso no desenho, mas porque é o desenhar que, nessa idade, oferece-lhe possibilidade de expressar com mais facilidade aquilo que domina. As observações demonstraram que todas as crianças desenhavam e os estágios pelos quais passa o seu desenho são mais ou menos comuns às que têm a mesma idade.
- *Enunciado II* - No início da idade escolar, o gosto e o interesse pelo desenhar começam a enfraquecer. Em muitas crianças, até mesmo na maioria, a atração espontânea pelo desenho desaparece por completo. Somente em algumas crianças talentosas conserva-se essa atração e também nos grupos em que as condições de educação em casa ou na escola impulsionam essas atividades de desenhar e estimulam seu desenvolvimento.
- *Enunciado III* - Com a passagem da fase pré-escolar para a idade escolar, a criança ascende para um estágio etário superior; ela modifica-se e, junto com isso, também o caráter de sua criação. O desenho é deixado para trás como uma etapa vivida e seu lugar começa a ser ocupado pela nova criação, verbal ou literária, que predomina, principalmente, no período de amadurecimento sexual do adolescente. Alguns autores supõem até que somente a partir dessa idade é que se pode falar de criação verbal nas crianças, no sentido próprio dessas palavras. De todas as formas de criação, a literária e verbal é a mais característica da idade escolar.
- *Enunciado IV* - Existe um fato básico que demonstra com firmeza que, antes da criação literária, a criança deve crescer. Esse fato consiste no atraso do desenvolvimento da fala escrita em relação à fala oral. Quando

a criança passa da fala oral para a fala escrita, a fala escrita apresenta grandes dificuldades por possuir leis próprias que se diferenciam parcialmente das leis da fala oral e ainda são pouco acessíveis para a criança.

- *Enunciado V* - Com muita frequência, na passagem para a fala escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a fala escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita. Consequentemente, a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita. “Por isto Blonski aconselha a escolher os tipos mais adequados de obras literárias para as crianças, mais precisamente, bilhetes, cartas e pequenos contos” (Vigotski, 2018, p. 66).
- *Enunciado VI* - O segundo momento da idade escolar, época do amadurecimento sexual, corresponde exatamente a essa ruptura, a essa crise interna do desenvolvimento da criança. Mas, em que consiste esta crise? A resposta à pergunta até hoje não foi dada pela ciência com precisão definitiva.
- *Enunciados VII* - É muito fácil compreender a relação que existe entre o desenvolvimento da criação literária e a idade de transição. Existe um traço do comportamento do adolescente que salta aos olhos e tem uma relação direta com o despertar da criação literária nessa época — é a emotividade aguçada, excitabilidade elevada do sentimento, no período de transição. Nessa idade, abre-se um mundo inteiro de vivências internas, de impulsos, de anseios; a vida interior fica infinitamente mais complexa em comparação à idade precedente. As relações com o meio e com as pessoas tornam-se bem mais complexas; as impressões que chegam do mundo externo são submetidas a um tratamento mais profundo.
- *Enunciado VIII* - Como dito, o fato principal dessa idade é o amadurecimento sexual, instinto sexual. Com base nesse fato central, graças ao qual, na vida da criança, tal idade torna-se crítica, podem ser explicadas todas as outras especificidades relacionadas a ela. Daí decorre

a impulsividade emocional elevada desse período e, até certo ponto, fica claro também o fato de a criança, quando essa idade se aproxima, trocar o desenho — a forma preferida de criação na idade pré-escolar — pela criação escrita. Com muito mais facilidade do que o desenho, a palavra permite transmitir relações complexas, principalmente as de caráter interno. Além disso, em relação à atividade externa, a palavra transmite com mais facilidade o movimento, a dinâmica, a complexidade de algum acontecimento, em comparação ao desenho imperfeito e inseguro da criança.

- *Enunciado IX* - O sentido e significado dessa criação literária é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia, purifica a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério.
- *Enunciado X* - Por fim, seu significado é que a criação literária permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana — esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano.

A partir dos enunciados transcritos da obra de Vigotski de maior sentido e significado para o estudo de caso proposto, iremos discutir sobre a prática pedagógica inclusiva desenvolvida com uma criança público da Educação Especial dos AIEF, em uma escola municipal da capital do estado, de ensino comum.

## **Estudo de uma prática pedagógica inclusiva de um estudante com AHSD**

Um dos grandes avanços produzidos na história da Educação brasileira, no que diz respeito à Educação Especial, foi a inclusão do capítulo V, art. 58, art. 59, art. 60, na LDB, mesmo que com alterações, ainda vigente (Brasil, 1996). Essa lei, no art. 58, concebe a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e AHSD, frequentarem as turmas de classes comuns, visando superar a lógica de exclusão de escolas e classes especiais.

A teoria desenvolvimentista do homem, enquanto sujeito histórico e social, é também defendida na LDB para todos os estudantes matriculados na rede regular de ensino, garantindo o Direito inclusive do estudante público da Educação Especial, no art. 22, ao se projetar que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Com vistas a se efetivar o disposto na LDB, artigo 22, a Lei nº 14.407/22 (Brasil, 1996) incluiu o parágrafo único complementar, com relação aos objetivos precípuos da Educação Básica, sendo: a alfabetização plena e a formação de leitores como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput do referido artigo. Importante destacar que o processo de alfabetização e a formação de leitores na escola decorre de um processo iniciado na Educação Infantil, por meio das experiências e das brincadeiras, como parte integrante do currículo.

No estudo de caso proposto, trata-se de uma criança oriunda da Educação Infantil, matriculada no ciclo inicial de alfabetização, em uma escola municipal de Ensino Fundamental da capital do Estado. Por se tratar de uma criança que é estudante público da Educação Especial, com AHSD, é ofertado o AEE (Brasil, 2022), definido como a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo, pelo atendimento às necessidades educacionais específicas identificadas no estudante, inicialmente, no contexto de sala comum, seguido do atendimento suplementar, no contraturno escolar, realizado por professor especializado. A oferta do AEE deve constar no projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

## Sujeito do estudo

Inicialmente, fomos buscar o Plano de AEE, a fim de identificar quem é o sujeito do estudo. O Plano de AEE é o documento que reúne informações sobre o estudante público da Educação Especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do estudante, quando for possível, para atendimento às suas necessidades específicas. É recomendado como primeira etapa da elaboração do plano o estudo de caso, quando o professor do AEE, e equipe pedagógica, poderá articular-se com profissionais da área

de saúde e, se necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste contexto, será um documento subsidiário, anexo ao Plano (Brasil, 2022).

Neste caso, trata-se de uma criança de 9 anos, matriculada no 3º ano, em uma escola municipal de Ensino Fundamental. Foi encaminhado para o AEE contraturno pela professora de Arte, no Conselho de Classe do primeiro trimestre letivo, por demonstrar grande envolvimento nas atividades artísticas, especialmente em desenho, capacidade inventiva e imaginativa para produções de histórias orais, apresentando habilidade e originalidade nas suas produções ilustrativas, com relação ao seu grupo de pares na turma. Além disso, tem gosto pela leitura, está em processo de alfabetização, desenvolvendo-se na elaboração da escrita. É muito comunicativo, fluente e bastante ativo, com agilidade de ideias, envolvendo-se, inclusive, no apoio aos colegas. É uma criança alegre, afetiva, receptiva às atividades exploratórias e se apresenta com muita energia, tendo a família muito presente na escola.

## Prática pedagógica desenvolvida

A PNEEPEI (Brasil, 2008) tem por objetivo confrontar práticas educacionais discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a fim de que os estudantes com deficiência, TEA e AHSD tenham suas especificidades atendidas, assim como o Direito à Educação de todos, no contexto da escola comum.

Conforme descrito na Política, a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os estudantes e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Desse modo,

[...] alunos com altas habilidades ou superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p.15).

Uma das alternativas pedagógicas de identificação de AHSD nos estudantes parte da observação direta do professor no contexto de sala de aula comum, por meio de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, inicia-se o processo de

identificação desses estudantes, bem como, a avaliação do professor de que eles estão demonstrando comportamentos precoces com alta potencialidade, em relação aos conteúdos ou temas/assuntos, necessitando de maior aprofundamento de estudos para atender às suas necessidades específicas, considerando ritmos, estilos e contextos de aprendizagem.

Nesse contexto, a escola se articula para avaliar esse processo, dialogar com a família do estudante e proceder o encaminhamento para o AEE, de contraturno, como mais uma etapa do processo de identificação do estudante, por um período letivo. O AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular com a mediação do professor especializado.

O Enriquecimento curricular consiste na organização de práticas pedagógicas exploratórias suplementares ao currículo, que objetivam o aprofundamento e a expansão nas diversas áreas do conhecimento mediante o desenvolvimento de projetos de trabalho com temáticas diversificadas, como artes, esporte, ciências e outras. Tais estratégias podem ser efetivadas pela articulação dos serviços realizados na escola, na comunidade, nas instituições de educação superior, na prática da pesquisa e no desenvolvimento de produtos (Brasil, 2022, p.10).

O AEE, por meio do enriquecimento curricular, suplementa a formação dos estudantes, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, corroborando o sugerido na LDB, art.22, como mencionado. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008).

A diferença atribuída ao AEE suplementar, para estudantes com AHSD, refere-se, como vimos, ao enriquecimento curricular, pois, para atendimento às necessidades específicas e expectativas do estudante com relação ao conhecimento, ele é a bússola, aquele que busca o conhecimento que pretende consumir/produzir, independente do grupo etário ou ano escolar atribuído.

Portanto, as mediações atribuídas à professora especializada objetivam acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelo estudante encaminhado, no ambiente da família e no contexto de sua comunidade escolar, e articulá-los em suas propostas pedagógicas. A proposta inclusiva é a de apoiá-lo na definição do Plano Educacional Especializado (PEI) e no planejamento e execução



de seu projeto de enriquecimento, visando atender suas expectativas e participação educacionais. O PEI é o

[...] instrumento de planejamento pedagógico a ser elaborado pelo professor da sala de aula comum/regular, com o suporte do professor do AEE e da equipe escolar. Esse documento tem o objetivo de propor, planejar e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial para que seja garantida a qualidade na formação escolar, atendendo às singularidades do educando e potencializando as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2022, p.8).

Ainda com relação às mediações pedagógicas do professor especializado, o AEE de caráter suplementar, por meio das práticas pedagógicas, tem o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dos estudantes, por meio de fontes de pesquisa, técnicas e procedimentos, recursos tecnológicos, visitas pedagógicas, grupos de interesse, novos atores como parceiros, tutores ou mentores, outros, diversificando e consolidando novas aprendizagens.

Com relação ao sujeito do estudo, consta no PEI que o estudante desenvolve o Projeto de Desenho e Escrita, no propósito da produção de um livro a ser apresentado como produto final de seu projeto. As metodologias pedagógicas para atender suas necessidades educacionais identificadas são definidas com a mediação da professora especializada, por meio do diálogo, com o objetivo de potencializar seu processo criativo na produção de seu objeto de estudo. De acordo com a avaliação pedagógica da professora especializada, o estudante é muito atento e perceptivo. Possui sensibilidade em abordar as questões que estão inseridas em seu projeto. Possui um envolvimento com seu trabalho muito grande, demonstrando de forma objetiva seu alto potencial, considerando sua faixa etária.

O produto final apresentado pelo estudante foi um livro, que não foi impresso, mas todo produzido de forma artesanal, com pouca escrita cursiva, em balões tipo HQ, mas muito bem ilustrado, o que de certa forma configura seu caráter inventivo e autoral. O livro foi produto de um Seminário com Famílias e Mostra Anual de Projetos de Enriquecimento de Estudantes, da área de AHSD do município.

O pequeno estudante, de 9 anos, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, muito falante e seguro ao microfone, na apresentação oral do projeto de seu livro, contou aos presentes a história produzida, fruto de sua imaginação e criação. A história produzida com muitas ilustrações, cujas imagens, bem elaboradas, intencionalmente já produziavam informações, tinha pouca informação verbal, pouca escrita com sentenças curtas, em pequenos balões, com falas e diálogos dos personagens. O enredo girava em torno de personagens de games, animais e pessoas, cujos diálogos com pitadas de humor e com passagens de níveis, característicos dos games, eram voltados para crianças.

Paralelo à produção do livro, de forma complementar, houve também a criação dos personagens, com produção e caracterização próprias, muito coloridas e criativas, apresentados e nomeados, separadamente em folhas, de forma expositiva.

Com relação à formação da docente do AEE, a professora especializada é graduada em Arte, especialista em AHSD, mestra em Educação e doutoranda em Arte, o que não limita suas mediações pedagógicas a estudantes com projetos de enriquecimento de outras áreas de conhecimento. Nessas situações, são feitas buscas a fontes e parceiros da escola ou de outros espaços da cidade, contando com a assessoria da Secretaria de Educação.

Ou seja, o processo inclusivo do estudante no contexto escolar vincula-se ao sentimento de pertencimento, de participação e autorrealização, tendo atendidas às expectativas pedagógicas identificadas junto a ele. Quando identificada a necessidade, ou na hipótese de algum atendimento clínico, com relação a níveis de ansiedade, falta de pertencimento, ou outra questão não identificada, a equipe pedagógica deve orientar a família do estudante para encaminhamentos necessários, visto que a Educação Especial dispõe do princípio da intersectorialidade, envolvendo saúde, assistência e outras políticas públicas.

## **Resultados do estudo**

A prática pedagógica apresentada acerca do sujeito do estudo e de suas produções autorais e originais, sendo: o livro, o texto, verbal e não verbal, contendo as ilustrações e o sentido do humor, assim como os desenhos de criação e caracterização dos personagens, puderam desvelar, ao longo de um processo de identificação pedagógica, o alto potencial do estudante, objetivado pelo seu

envolvimento e engajamento no seu projeto autoral, na consecução e apresentação do seu produto final, superando seus próprios desafios.

Com base nestas considerações, destacamos algumas análises acerca do estudo proposto, a partir da articulação teórico-prática evidenciando, a abordagem histórico-cultural, visto que as produções de enriquecimento apresentadas pelo estudante, mediadas pela professora, são emanadas das vivências e experiências concretas desse sujeito histórico, social e cultural.

Complementando esse ponto de análise, baseado no que trouxe Vigotski (2018), na obra *Imaginação e Criação*, destacamos a forma pela qual o sujeito do estudo, que é uma criança, expressou seus sentimentos e experiências, sendo a oral, a escrita, por meio de desenhos ou, podemos dizer também, o teatro, a cena, ao se apresentar na Mostra de Projetos para os presentes, usando tão seguramente o microfone. Estas são como manifestação e representações de expressões humanas, historicamente construídas.

Com relação aos dez enunciados anteriormente descritos da obra de Vigotski, de forma a facilitar o que foi extraído de maior sentido e significado para o estudo, podemos destacar, no *Enunciado I* e no *Enunciado II*, que o desenho ainda se constituiu como uma atividade preferida do sujeito estudado, como forma de expressar com mais facilidade aquilo que domina, já que na idade escolar somente em algumas crianças talentosas conserva-se essa atração, e também nos grupos em que as condições de educação em casa ou na escola impulsionam essas atividades de desenhar e estimulam seu desenvolvimento. Esse foi o caso da identificação inicial da professora de Arte, do ensino comum, sobre o gosto e a habilidade do estudante para a expressão e o desenho, seguido da mediação da professora do AEE, no qual o estudante engajou-se e aprofundou mais o seu projeto de interesse em Arte, demonstrando, de forma concreta, seu potencial e alta habilidade.

De acordo com o *Enunciado IV*, descrevemos que a produção escrita do livro do sujeito estudado foi mais escassa do que suas ilustrações por meio do desenho e de sua grande expressividade oral, seus pontos fortes identificados pelas professoras. Dado o seu estágio de desenvolvimento escolar, descrito por Vigotski (2018), esse fato consiste no atraso do desenvolvimento da fala escrita em relação à fala oral, pois quando a criança passa da fala oral para a fala escrita, a fala escrita apresenta grandes dificuldades por possuir leis pró-

prias que se diferenciam parcialmente das leis da fala oral e ainda são pouco acessíveis para a criança.

Foi destacado que o estudante está em processo de alfabetização, elaborando sua produção escrita, e segundo descrito na obra estudada de Vigotski (2018), com base no *Enunciado V*, existe um fato básico que demonstra com firmeza que, antes da criação literária, a criança deve crescer.

Com muita frequência, na passagem para a fala escrita, as dificuldades da criança são explicadas por motivos internos mais profundos. A fala oral é sempre compreensível para a criança; ela surge na convivência direta com outras pessoas; é uma reação perfeitamente natural; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Ao passar para a fala escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita. Consequentemente, a tarefa consiste em criar na criança a necessidade de escrever e ajudá-la a dominar os meios da escrita (Vigotski, 2018, p. 64).

Com base nesse enunciado, no caso do sujeito estudado, sua produção escrita, mesmo que ainda mais escassa e em processo de elaboração compatível com as crianças do mesmo estágio, percebe-se que já existe um processo de escrita literária mais elaborado, na redação do seu livro, como também, na forma da expressão do conteúdo de sua produção. Como exemplo, citamos, inclusive, a criação e caracterização dos personagens, conferindo a eles sentimentos, emoções, identidades e atitudes.

Assim, remetendo-se ao *Enunciado VIII*, voltado ao processo de transição do adolecer, a impulsividade emocional desse estudante, por meio da motivação, vontade, oralidade, ousadia, curiosidade e disposição para novos projetos, permite-nos projetar um processo de criação literária mais precoce. Seu gosto pela leitura e pesquisa também podem acelerar esse processo de criação literária e artística, somando-se às vivências sociais e culturais, muito importante para os processos de pensamento superiores de imaginação e criação.

Nesse sentido, podemos inferir acerca do processo de criação desse estudante, o disposto no Enunciado IX, de acordo com Vigotski (2018, p.94), sendo:

O sentido e significado dessa criação literária é que ela permite à criança fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a sua fantasia e permanece por toda a sua vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia, purifica a vida emocional da criança que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério.

Para finalizar, ressaltamos que na análise de todo o material estudado remetemo-nos ao *Enunciado X*, muito relevante no que diz respeito ao processo de identificação, ao AEE e às mediações pedagógicas realizadas pelos professores junto aos estudantes identificados com AHSD. O enunciado descreve que o significado de um processo de criação literária permite à criança dominar a fala humana, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras. Vigotski (2018) considera a fala humana um instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano.

Eis o quão importante foi identificar as necessidades específicas do sujeito estudado e oportunizá-lo o enriquecimento curricular para atendimento às suas expectativas e anseios, possibilitando seu desenvolvimento numa perspectiva educacional inclusiva.

## **2º estudo de caso - Trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e professora de AEE: experiências em uma turma do 1º ano dos AIEF**

A dinâmica de exposição dessa experiência será abordada por alguns episódios, enfatizados pela professora de AEE e pelo pressuposto que “[...] todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, *mas o social*” (Vigotski, 2019, p. 20, grifo nosso). As práticas ocorreram no período letivo de 2019, em uma escola municipal que atende os AIEF localizada em um município do norte do Espírito Santo.

O estudante em evidência é o Gabigol,<sup>4</sup> que na época tinha 6 anos. Ele nasceu com má-formação nos olhos, o globo ocular não se desenvolveu no feto, assim, foi diagnosticado com cegueira congênita. O estudante, filho úni-

---

4 O nome fictício foi escolhido pelo próprio estudante em questão, pois é ídolo do futebolista brasileiro Gabriel, mais conhecido como Gabigol.

co, morava junto com os pais em um distrito a 46 quilômetros do centro da cidade, dificultando o acesso ao atendimento especializado, que participava uma vez por semana no AEE Sala de Recursos para Estudantes com Deficiência Visual. Devido a toda a dificuldade que tiveram com o filho, e ao perceber que já era começo de abril de 2019 e a escola matriculada na localidade onde moravam não tinha ainda conseguido um professor especialista na área da deficiência visual, resolveram se mudar para o centro, perto do AEE.

Com esse fato de urgência, a SEME, o setor de Educação Especial, solicitou a nossa participação como professoras de AEE, para acompanhar o estudante no cotidiano escolar no período do turno, na função colaborativa, nos meses de abril à outubro, em que, por motivo de saúde na família, tivemos que nos ausentar. É importante salientar que o estudante obteve acompanhamento no turno inverso a sua escolarização de AEE na área da deficiência visual.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial Estadual – DOEE, o trabalho colaborativo é entendido como “[...] a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de educação especial em sala de aula dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação” (Espírito Santo, 2023, p. 13).

## A condução do nosso trabalho

- *Utilização das práxis pedagógica no cotidiano escolar* – Pesquisadoras e seguidoras dos pressupostos teóricos e práticos da abordagem histórico-cultural de Vigotski, e com uma experiência de mais de 15 anos na área da Educação Especial e na formação de professores, tínhamos uma certa clareza do que iríamos encontrar em relação aos professores, geralmente muitos ansiosos e preocupados pela falta de formação específica, com receio de não conseguir fazer um bom trabalho. As nossas condutas, diante de tantos desafios postos, foram e são de: acolhimento, escuta, entendimento de tudo aquilo que é novo causa desconforto, e que estávamos ali para colaborar e irmos mostrando práticas que podem ser desenvolvidas com um estudante com deficiência visual, utilizando outras possibilidades e meios (Vigotski, 2019 e 2021). Temos ciência do contexto histórico-cultural brasileiro em relação à classe dos trabalhadores do magistério (Padilha; Oliveira, 2013; Saviani, 2009, 2011).

- *Clareza da nossa função* -Estávamos na posição de professoras especialistas na área da deficiência visual e articuladoras numa perspectiva inclusiva entre: as professoras e o Gabigol; os colegas de sala e o Gabigol; os pais e a escola; da professora de AEE–DV contraturno; enfim, de todos os envolvidos no contexto do estudante. Nesse sentido, o olhar era específico nas barreiras —arquitetônicas, nas comunicações e na informação, atitudinais, tecnológicas (Brasil, 2015) e didático-pedagógicas— para a prática de “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem [...]” (Brasil, 2015, art. 28 – V).
- *A nossa participação na sala era como auxiliar dos professores* - Uma outra conduta exercida por nós, com muita amorosidade, foi deixar bem claro nas nossas falas e ações, para Gabigol e colegas, e também aos professores, de que estávamos ali como um suporte, uma ajuda. Para não tirar a referência da professora responsável pela disciplina, tanto para Gabigol quanto para os colegas.
- *Acompanhamento da turma em tempo integral* - Uma segunda conduta escolhida foi acompanhar a turma durante um mês, sem espaço para recreio, o planejamento, seja individual ou com os professores, fazíamos de acordo com a necessidade que iríamos encontrando, o objetivo era conhecer as realidades desse cotidiano escolar, fazendo as transformações necessárias no momento exato, ou deixando para posterior.

Estas condutas escolhidas vão ao encontro do que dizem os autores Libâneo e Pimenta (1999, p. 260-261, grifo dos autores), pois entendemos que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua *consciência sobre a própria prática*, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”.

## As quatro primeiras semanas

É importante salientar que o Gabigol estudava no 1º ano do Ensino Fundamental, com mais 22 colegas, possuía quatro professoras, a saber, Professora Alfabetizadora (PA) responsável pelas matérias de história, geografia,

matemática, português e ciências; professora de Artes; professora de Educação Física; e professora de Contação de histórias.

O começo foi de ajustamentos, conversas, conquistas e acordos. A turma de Gabigol já estava junta a um mês. Os professores preocupados como iriam proceder, principalmente a professora alfabetizadora, que ficava 20 horas semanais com os estudantes. Os colegas curiosos em saber como ele conseguia fazer as coisas, pois não enxergava. Com a permissão das professoras, começamos as mudanças:

- *Ambiente da sala* - A sala estava toda decorada com a turma do Mickey Mouse, preparamos então um material em áudio, e também as miniaturas para que o estudante conhecesse os personagens. Fomos em momentos oportunos - utilizando as técnicas de orientação e mobilidade<sup>5</sup> e de audiodescrição<sup>6</sup> - através de mostrar (tocar) e audiodescrever como estava organizada a sala, desde cadeiras e mesas (onde sentavam os colegas e a professora), quadro, armário, cartazes — calendários, lista de presenças, lista de números, o alfabeto etc. O alfabeto estava exposto na parte direita da sala bem em cima, com as letras separadas em cada quadro e grudadas por barbantes, percebemos a possibilidade de colocar em braille e assim também fizemos, o objetivo era de atingir os videntes. Embaixo do quadro de escrever, onde todos as crianças podiam tocar, colocamos o alfabeto braille. O Gabigol sentava na primeira cadeira da quarta fileira encostada na parede, na frente se encontrava a mesa da professora. Escolhemos sentar na primeira cadeira junto com ele, só que encostadas na parede para que todos tivessem acesso rápido a ele, e ele aos colegas e à professora.
- *Ambiente da escola* - Também fizemos o trabalho de orientação e mobilidade dos espaços na escola e a audiodescrição dos quadros, cartazes, entre outros.

---

5 A orientação é a capacidade de perceber o ambiente e a mobilidade é a capacidade de nos movimentar. A técnica de Orientação e Mobilidade tem como objetivo de proporcionar as pessoas com deficiência visual autonomia na locomoção, autoconfiança e independência.

6 A técnica de audiodescrição permite que pessoas cegas ou com baixa visão tenham acesso as diversas imagens do cotidiano em forma de palavras.



- *Conversa com os colegas sobre as diversas formas de aprender e apresentação do braille* - Solicitamos para PA umas aulas para conversarmos com os estudantes sobre as várias formas de aprender. O ambiente utilizado para tal fim foi a sala de aula mesmo, com as cadeiras enfileiradas, fomos conversando com eles sobre as diversas formas de aprender e eles foram interagindo, daí chegamos ao braille e aos sistemas sintetizadores de voz, entre outros. Perguntamos se aceitavam o desafio de se alfabetizar em braille também, e todos disseram que sim. As práticas sobre o braille não pararam nesta conversa, algumas outras ações realizadas junto com a PA: A PA preparou crachá com o nome completo em tinta para todos os estudantes, e nós colocamos em braille; A PA preparou alguns exercícios para fixação do alfabeto em braille em sala e para casa — esses ela fez por conta própria, sem a nossa colaboração; A PA lançou um projeto do Sr. Alfabeto, era uma mochila em formato de boneco, e toda semana um estudante levaria para casa a mochila, e dentro o livro em tinta. Ao passarmos sobre o projeto, longo apresentamos o Sr. Braille<sup>7</sup> para juntar a este projeto, daí o estudante levaria os dois para casa. E, na maioria das vezes, o livro era único, em tinta e braille<sup>8</sup>.
- *Sobre a importância de ajudar os amigos* – em outro momento oportuno, conversamos com a turma sobre a importância de ser ter amigos, sobre os gostos e habilidades diferenciadas, e abordamos a forma de se portar com pessoas que não dispõem a visão, como proceder na hora de andar pela escola, na hora de conversar, na hora de descrever algo que está acontecendo.

---

7 O Sr. Braille é um boneco que é todo sensorial, além disso ele tem uma cela na frente da sua camisa, e tinha uma mochila atrás da costa onde colocamos também uma cela em braille com os pontinhos para encaixar e formar letras. Cela é um espaço retangular onde se produz um símbolo braille.

8 Os livros infantis em tinta-braille têm como objetivo atingir o leitor vidente, baixa-visão e cegueira. As ilustrações são acompanhadas com descrição.

## Resultados do estudo

As experiências vivenciadas trouxeram à tona a importância do professor de AEE exercendo o trabalho colaborativo, desde o começo do período letivo. De acordo com Vieira (2012, p. 267, grifo nosso),

*A presença de professores especializados pode configurar uma ação mediadora entre o aluno, o professor regente e os processos de ensino. A colaboração traz contribuições para encontrarmos prazer em ensinar, fazer despertar a criatividade docente e construir práticas pedagógicas para envolver os alunos nas tramas do conhecimento que se desenham no cotidiano escolar.*

Obtivemos um bom retorno relacionado ao trabalho realizado, pois conseguimos mostrar aos professores “[...] que a criança cega [...] é, em que primeiro lugar uma criança [...]” (Vigotski, 2021, p. 32). E, de acordo com essas mediações pedagógicas encontramos, dentre tantas, algumas conquistas a pontuar: as professoras, depois de algum tempo, já conseguiam planejar pensando nas necessidades específicas de Gabigol, sem muitas interferências nossa; o estudante participava de todas as aulas, com o mesmo conteúdo, é claro, de outras vias; a interação com os colegas foi acontecendo de forma natural; a maioria dos colegas, com a ajuda do alfabeto braille, já conseguia ler a escrita preparada em braille; alguns colegas desenvolveram a sensibilidade de audiodescrever para o Gabigol alguns acontecimentos, entre outras conquistas.

Parafraseando Padilha (2022, p. 15), “Incluir é dar condições – pensar essas condições, planejá-las e replanejá-las”, e percebemos, no período vivenciado, que as condições foram oferecidas e as ações “planejar” e “replanejar” foram constantes, qualitativas, necessárias, e muitas vezes, pontuais. A colaboração de todos os envolvidos neste cotidiano escolar foram essenciais para uma prática efetiva, indo ao encontro dos pressupostos básicos da inclusão.

## Considerações finais

Os estudos de caso apresentados nos oportunizaram investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorreram, o que nos possibilitou 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 manifestaram, conforme descrito por André (2013).

Os casos descritos dos estudantes público da Educação Especial, das áreas da deficiência visual e de AHSD, dos AIEF, permitiu-nos levar os leitores à compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes e professores e como eles evoluíram num dado período de tempo.

Em síntese, parafraseando Vigotski (2018), é que o primordial não foi somente o resultado do que foi produzido junto aos sujeitos estudados na perspectiva da escola inclusiva, mas sim, o próprio processo vivido, fruto das relações e interações humanas, como sujeitos sociais que somos, produzindo, ao mesmo tempo, história e cultura.

## Referências

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 97, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso: 08 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso 06 dez. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso: 08 dez. 2023
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em: 06 dez. 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília/DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 26 nov. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/pesquisas\\_estatisticas\\_indicadores\\_educacionais/censo\\_escolar/orientacoes/matricula\\_inicial/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2022.pdf) Acesso em: 08 dez. 2023

- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida). Acesso em: 08 dez. 2023
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial Estadual**. Vitória, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/19cZUpbMy2ZWnbKN9IJKMn4b9b-fKqr3>. Acesso em: 08 dez. 2023.
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239–277, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Acesso em: 08 dez. 2023.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jun./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjM-v3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2023.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.
- PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 62–73, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.681. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: 5 jun. 2023.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Escritos pedagógicos: a teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.
- PADILHA, Anna Maria L.; OLIVEIRA, Ivone M. de. Introdução. In: PADILHA, Anna Maria L.; OLIVEIRA, Ivone M. de. (orgs.). **Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar**. Campinas: Papirus, 2013. p. 09-16.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio pedagógico livro para professores. Tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas** - Tomo Cinco. Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); Revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

### 3. As práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado: uma articulação necessária

Ricardo Tavares de Medeiros<sup>1</sup>

Alexandro Braga Vieira<sup>2</sup>

Juliana Sousa Elias<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.13

#### Considerações iniciais

Os processos de inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial requerem o planejamento e a mediação de práticas pedagógicas inclusivas para a criação de contextos de ensino-aprendizagem na classe comum, desvelando a importância da articulação com o Atendimento Educacional Espe-

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação Especial. Graduado em Pedagogia. Professor de Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES. Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6770544497944958>.

2 Graduado em Letras e Pedagogia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CVE/UFES) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES). Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>.

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES). Graduada em História. Professora de História na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e Coordenadora de turnos na Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES. Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5179782203598228>.

cializado. Diante disso, tomamos, neste texto, em conformidade com Franco (2015), o pressuposto de que práticas pedagógicas são ações sistematizadas pelos professores do ensino comum e de Educação Especial para tornar o conhecimento acessível ao estudante.

Esse movimento perpassa pela seleção dos conteúdos programáticos, o planejamento dos recursos e das estratégias didáticas, a mediação do conhecimento na classe comum, a atenção aos processos de apropriação do conhecimento, a sistematização das atividades, o trabalho com a avaliação, dentre outros elementos. Práticas pedagógicas inclusivas buscam acompanhar as relações que os estudantes estabelecem com os conhecimentos, apresentando caminhos alternativos (Vigotski, 2019) para aqueles que demandam apoios diversificados.

Nessa linha de pensamento, assumimos o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de ações pedagógicas que visam a apoiar os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em seus processos de escolarização, colocando-se como complementar/suplementar e não substitutivo ao currículo escolar. Nesse sentido, essa rede de apoio se realiza por várias ações, como: a) intervenções em salas de recursos multifuncionais no contraturno; b) apoio à classe comum; c) planejamentos coletivos entre o ensino comum e o especial; d) elaboração de atividades visando à acessibilidade curricular; e) colaboração em momentos de formação, conselhos de classe, encontro com as famílias dos estudantes, dentre outras.

Os profissionais da educação, ao lidarem com a heterogeneidade da turma, têm sido convocados a levar para a sala de aula várias estratégias pedagógicas, aproximando-se do que Almeida (2004) denomina *ensino de multiníveis*. O ensino em multiníveis toma um determinado conhecimento a ser apropriado pelos alunos como base do trabalho pedagógico, levando o professor a organizar diferentes possibilidades de apresentar os conteúdos, sistematizando as atividades com níveis de complexidade que dialogam com as trajetórias escolares desses discentes. Frente a esse desafio, é preciso fazer dialogar o Atendimento Educacional Especializado com as ações que serão planejadas/mediadas na classe comum, tendo em vista os estudantes possuírem o direito de acessar os conhecimentos curriculares comuns na intrínseca relação com suas especificidades de aprendizagens.

Diante do exposto, o trabalho docente pautado em práticas pedagógicas inclusivas e articuladas ao Atendimento Educacional Especializado considera que todos os estudantes podem/devem se apropriar dos conhecimentos e que a heterogeneidade da classe se configura na possibilidade de um aluno aprender com o outro, colocando-se como colaboradores de seus professores. O reconhecimento que as práticas pedagógicas necessitam dialogar constantemente com o Atendimento Educacional Especializado se alinha ao direito social à Educação na igualdade-diferença temática a ser explorada na formação inicial e continuada de professores, assim como no dia-a-dia das escolas para se recuperar a potência das ações coletivas, porque, como nos faz pensar Sá-Chaves e Amaral (2000), as ações solidárias fortalecem os saberes-fazeres docentes e as possibilidades de os estudantes aprenderem na classe comum.

Dessa forma, o presente texto objetiva trazer reflexões sobre questões a serem consideradas ao articular as práticas pedagógicas da classe comum com o Atendimento Educacional Especializado, adotando, como ponto de análise, um estudo realizado em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vitória/ES com matrícula de estudantes apoiados pela Educação Especial. Para tanto, organizamos as reflexões em momentos correlacionados. Iniciamos com reflexões acerca das práticas pedagógicas e do Atendimento Educacional Especializado, a partir de interlocuções com Meirieu (2002, 2005), seguidamente da metodologia que embasou a investigação, do diálogo com os dados do estudo, das considerações finais e das referências.

## **Diálogos entre Meirieu, as práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado**

Philippe Meirieu é um pesquisador francês que tem dedicado merecida atenção sobre a educação como um direito de todos. Diante disso, encontramos, nas teorizações do autor, reflexões acerca de questões que se colocam basilares para articular as práticas pedagógicas ao Atendimento Educacional Especializado no tocante à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Uma primeira delas é o olhar que direcionada sobre a escola e sua função social, quando diz:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente



coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (Meirieu, 2005, p. 44).

A defesa da escola como espaço-tempo aberto a todas as pessoas se coloca como o princípio da educabilidade. Para o autor, todo humano é educável, portanto, os currículos devem ser mediados de modo a criar condições para que sujeitos escolares com trajetórias diversificadas de aprendizagem possam se beneficiar dos saberes que os professores têm de ensinar, sem nenhuma reserva (Meirieu, 2005). São questões que dialogam com os movimentos políticos, éticos e teóricos que subsidiam os processos de inclusão escolar.

Essa perspectiva de escola assume que as relações que o humano estabelece com seus pares — nutrida pela diversidade/diferença — potencializa a aprendizagem de todos, pois concebe a interação com o outro como peça fundamental dos processos de apropriação do conhecimento. O respeito à diferença, possibilidade de trocas, cooperação mútua e desenvolvimento de várias funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998) tornam-se mais possíveis nesta relação em que se convive a diversidade humana.

A convivência humana com a pluralidade se coloca como um desafio que requer investimentos na formação dos professores e na elaboração de projetos políticos pedagógicos inclusivos. Nesse sentido, emerge a relevância de se articular os profissionais da educação em ações de colaboração para que busquem possibilidades de não se paralisarem frente às trajetórias dos estudantes. Juntos, podem buscar apoios, momentos de planejamento, recursos e metodologias pedagógicas diferenciadas, levando a escola a uma experiência compartilhada na qual alunos e professores passam a ser reconhecidos como sujeitos capazes de ensinar-aprender, pautando o trabalho pedagógico nos pressupostos da educabilidade humana.

Nesse contexto, o autor nos leva a pensar que o trabalho com as práticas pedagógicas requer reconhecer que a escola tem a preocupação de ensinar a todos, por isso seus profissionais buscam articular o trabalho da classe comum com as ações do Atendimento Educacional Especializado para o encontro de

caminhos alternativos que possibilitem aos estudantes atribuírem sentido no que lhes é ensinado, vivenciando condições de acessibilidade curricular.

Essa perspectiva de escola se coaduna com outra contribuição do autor, quando reitera que o conhecimento, entendido como um esforço coletivo da humanidade, só poderá ser ensinado se, simultaneamente, forem ressaltados sua significação social e seu impacto na vida cotidiana. Diante disso, ao se planejar/mediar as práticas pedagógicas em articulação com o Atendimento Educacional Especializado no tocante à inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, há de que refletir sobre o excerto que segue.

A escola deve permitir o contato com as grandes obras nas quais a razão se expressa e, para isso, continuar sendo uma verdadeira instituição de Estado [...]. Assim, educados por esta instituição, os alunos, todos os alunos, terão tido acesso a uma humanidade que vai além das conjunturas e das circunstâncias nas quais vivem; eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é o único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social (Meirieu, 2002, p. 48).

Segundo o referido autor, a função social da escola é criar condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos — base da vinculação social — por isso, seus profissionais são significados como pesquisadores capazes de criar contextos de ensino-aprendizagem que permitem ao aluno vivenciar experiências significativas de aprendizagem, pois uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: “[...] [a mediação] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável” (Meirieu, 2005, p. 150).

Meirieu (2002, 2005) chama atenção que os processos de apropriação dos conhecimentos não se realizam por estudantes frutos de uma imagem ideológica, mas por sujeitos que trazem histórias singulares de existência. Diante disso, considera o humano como plural e heterogêneo, cenário que traz outra contribuição para se pensarmos em práticas pedagógicas articuladas ao Atendimento Educacional Especializado, ou seja, o trabalho com a pedagogia diferenciada.

O autor sinaliza que as pessoas não aprendem no mesmo ritmo e de acordo com padrões determinados. Em assim sendo, o fundamento da Pedagogia é se mostrar diferenciada, tendo em vista buscar pelo planejamento/mediação de estratégias e caminhos diversificados capazes de possibilitar que cada estudante possa encontrar sentido no que lhe é ensinado na escola comum.

Os pressupostos da pedagogia diferenciada convocam o professor se assumir como mediador. Para o referido teórico, o docente é um profissional que “[...] trabalha sobre o saber que ensina” (Meirieu, 2002, p. 90). Nesse sentido, busca pela inventividade pedagógica, exercitando seu profissionalismo e sua ética para conduzir os alunos ao aprendizado, perguntando-se sempre:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse ‘corpo de saberes’ cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da ‘escolaridade obrigatória’ e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade (Meirieu, 2002, p. 39-40).

A articulação das práticas pedagógicas com o Atendimento Educacional Especializado na premissa de fortalecer os processos de ensino-aprendizagem de estudantes apoiados pela Educação Especial nos faz recordar Meirieu (2002) quando sinaliza que o pedagogo (o professor) é aquele que, ao mediar o ato educativo, pode se deparar com estudantes que encontram dificuldades em acompanhar o que é ensinado para a turma, considerando o planejamento inicial. Para o referido autor, é ético que esse profissional busque investigar em que medida as dificuldades/barreiras de aprendizagem se apresentam para refazer o planejamento e apresentar outras alternativas para fazer da classe um espaço-tempo de aprendizagem para todos.

Como diz Meirieu (2002, p. 237), “[...] a aprendizagem, de fato, é em geral a solução mais difícil para superar uma dificuldade”. Com essa linha de pensamento, o professor vive com seus estudantes o que o autor denomina de

“momento pedagógico”, ou seja, o instante em que o educador sente a presença do outro em toda sua potência e, ao mesmo tempo, sua responsabilidade em mediar os conteúdos de uma determinada cultura a esse sujeito em formação.

É justamente a necessidade de fortalecer o trabalho pedagógico da classe comum para possibilitar aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acesso aos conhecimentos comuns e específicos que remonta a importância de novos-olhares para com o Atendimento Educacional Especializado. Segundo as normativas nacionais (Brasil, 2009, 2011), essa rede de apoio se faz presente em salas de recursos multifuncionais, por meio do atendimento aos estudantes no contraturno.

A busca por significações e sentidos mais amplos para o atendimento educacional especializado se coloca como uma ação necessária para que ele se apresente em uma perspectiva pedagógica de modo a apoiar o estudante em todas as atividades, do turno e do contraturno, distanciando-se de uma abordagem clínica e substitutiva, convocando o professor a desenvolvê-lo a partir do excerto que segue:

[...] defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser ‘corrigido’, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. É possível que tenhamos que problematizar o AEE como sinônimo de ação pedagógica em educação especial. Seria empobrecedor conceber que um conjunto amplo de possibilidades de intervenção ficasse reduzido à defesa de atendimento em um único modelo de sala de recursos. A ideia restritiva de AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades de um espaço, que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dela necessita (Baptista, 2013, p. 57-58).

O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva complementar/suplementar às práticas pedagógicas com abordagem inclusiva dialoga com Meirieu (1997) quando entende ser preciso que as escolas criem condições

para que os estudantes se sintam suficientemente semelhantes para poderem falar uns com os outros e suficientemente diferentes para terem condições de compartilhar experiências singulares. Conforme nos faz pensar Santos (2006), trata-se da relação entre igualdade-diferença, ou seja, o humano ter o direito de se sentir igual quando a sociedade busca se utilizar de sua diferença para inferiorizá-lo e o direito à diferença quando se apoia nos pressupostos da igualdade para tentar descaracterizá-lo.

Assim, a oferta do Atendimento Educacional Especializado na intrínseca relação com as práticas pedagógicas inclusivas pressupõe lidar com os princípios da igualdade e da diferença, já que os estudantes trazem simultaneamente o direito comum de acessar o currículo e terem suas singularidades reconhecidas. O acesso ao conhecimento sistematizado é comum a todos. O fato de que cada discente ser singular leva o professor a planejar/mediar caminhos diversos para ele se apropriar desse conhecimento.

Trazer uma leitura ampliada sobre o Atendimento Educacional Especializado reforça a necessidade de outros sentidos para as práticas pedagógicas, assumindo-as numa perspectiva inclusiva, ou seja, capazes de levar o professor a recorrer a procedimentos didáticos e a recursos diferenciados para fazer a aula ter sentido para todos os estudantes, aqui em destaque os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para assumirmos o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de estratégias direcionadas a facilitar o envolvimento dos alunos com indicativos à Educação Especial nas ações planejadas e desenvolvidas pela escola, precisamos de práticas pedagógicas que reforcem a colaboração entre o ensino comum e o especial, de olhares críticos sobre os currículos e da avaliação com uma abordagem formativa, ou seja, capaz de apontar pistas sobre o que o estudante aprendeu e o que está em processo de apropriação.

A criação de redes dialógicas entre as práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado pode ajudar os profissionais envolvidos com a escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a pensarem juntos questões como: qual o projeto de ensino que norteará o trabalho educativo para que todos possam aprender? Que apoios serão necessários? Que compromissos precisarão ser assumidos pelos profissionais da Educação? Que metas e objetivos serão traçados para a escola e para os alunos? Que canais de acompanhamento/

avaliação serão constituídos? Como subsidiar a aprendizagem dos alunos, as mediações dos professores e o desenvolvimento da escola? Como articular o Atendimento Educacional Especializado com as ações planejadas e desenvolvidas pelos professores no turno regular? Como pensar essa ação no contraturno? Como fazer o currículo escolar e o Atendimento Educacional Especializado se complementarem/suplementarem? A integração da Educação Especial na proposta pedagógica da escola poderá apontar pistas para buscarmos encaminhamentos para essas questões, fazendo a modalidade transversalizar sobre o ato educativo — base de sustentação da função pública e social da escola.

A articulação entre as práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado se configura em uma necessidade a ser enfrentada pelos sistemas de ensino. Requer investimentos na formação continuada dos professores da Educação Básica, projetos políticos pedagógicos comprometidos com a aprendizagem de todos, currículos abertos a conhecimentos diversos e redes de visando à escolarização dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum.

## **A metodologia que embasa o estudo**

Para o desenvolvimento do estudo, pautamo-nos numa pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1995), esse tipo de investigação permite ao pesquisador compreender que os fenômenos são afetados/atravessados pelos contextos em que se inserem e a subjetividade humana presentes nos contextos vividos. Para a autora, a pesquisa qualitativa se preocupa com dados não quantificados, explorando o universo de significados constituídos pelos participantes do estudo.

A pesquisa qualitativa demanda um olhar detalhado sobre a realidade em que o objeto analisado se insere para compreendê-lo. Desse modo, os dados são descritivos, exigindo procedimentos rigorosos para se compreender os fenômenos. Dessa maneira, os sentidos que os sujeitos investigados dão à realidade são fundantes para a abordagem qualitativa (Minayo, 1995). Como método, recorreremos ao estudo exploratório que leva o pesquisador a estabelecer contato inicial com o campo pesquisado para compreender questões latentes a serem discutidas/aprofundadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, escolhemos uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória/ES com matrícula de estudantes apoiados pela Educação Especial (deficiência intelectual, física, visual, autismo e surdez). Para a produção dos dados, adotou-se como procedimentos: a) solicitação à escola para realização do estudo com o devido consentimento; b) realização de entrevistas semiestruturadas com uma professora de Educação Especial, uma pedagoga e duas docente da classe comum com o objetivo de entender questões que atravessam a mediação/planejamento de práticas pedagógicas da classe comum com o Atendimento Educacional Especializado.

O estudo foi realizado no transcorrer de abril a dezembro de 2017. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como instrumento de coleta de dados, o estudo se apoiou no diário de campo e na gravação das entrevistas. Os dados foram analisados e interpretados com base em padrões éticos, contando com as contribuições de Philippe Meirieu (2002, 2005).

## **Análise e discussão dos dados: as práticas pedagógicas e suas articulações com o atendimento educacional especializado**

Segundo os professores envolvidos na pesquisa, a articulação das práticas pedagógicas com o Atendimento Educacional Especializado perpassa pela necessidade de as unidades de ensino defenderem (em seus projetos políticos pedagógicos) pressupostos de que estudantes público-alvo da Educação Especial são de responsabilidade de todos os professores e não somente daqueles que atuam na modalidade de educação especial.

Como defende a PNEE/2008, o Atendimento Educacional Especializado se configura em ações de cunho pedagógico complementares/suplementares aos currículos escolares. Assim, é preciso que a responsabilização pela escolarização desses alunos seja compartilhada pelos profissionais da escola. Na classe comum, medeiam-se os componentes curriculares para todos os estudantes, tendo os profissionais envolvidos a sensibilidade de também considerar/reconhecer as demandas específicas de aprendizagem daqueles que requerem apoios da Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado pode/deve se fazer presente neste espaço-tempo, de modo a levar os professores do ensino comum e os de Educação Especial a pensarem juntos em caminhos alternati vos para a acessibilidade curricular.

Diante disso, os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação precisam ser reconhecidos, simultaneamente, como uma responsabilidade do docente da classe comum e do ensino especial, sem dizer dos demais profissionais da escola, como a gestão da unidade de ensino e a coordenação pedagógica. Juntos, esses profissionais podem refletir sobre como será trabalhada a acessibilidade curricular e as especificidades de aprendizagem, fazendo da escola comum um espaço-tempo de aprendizagem na relação igualdade-diferença, pois, como alerta Vieira (2012, p. 30):

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

Assim, as narrativas dos professores apontam a importância de se conjugar a sala de aula e a de recursos multifuncionais como espaços parceiros, promovendo momentos de formação continuada em contexto para que os espaços-tempos destinados às intervenções mais específicas não sejam subjetivados como ambientes destinados aos alunos “impróprios à sala de aula comum” ou um local que segrega. Para os profissionais envolvidos na pesquisa, momentos de formação continuada podem ajudar as escolas a compreenderem que as salas de recursos multifuncionais são ambientes pedagógicos que buscam ampliar as possibilidades de aprendizagens dos alunos apoiados pela Educação Especial.

Outra questão que perpassa a relação entre as práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado na classe comum é a necessidade de a escola e seus profissionais reconhecerem que esses estudantes possuem o direito de acessar os currículos, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Nesse sentido, cabe à política



pública educacional implementar redes de apoio e orientar as unidades de ensino sobre como articulá-las à classe comum para se promover contextos favorecedores da aprendizagem.

Os profissionais envolvidos na pesquisa sinalizam que há docentes que trazem dúvidas sobre o que ensinar aos alunos, afastando-os dos currículos escolares e os aproximando de atividades simplórias que não contribuem com seus processos formativos. Os professores problematizam o necessário diálogo com as escolas de Educação Básica para que possam refletir sobre a importância do conhecimento sistematizado nos processos de humanização. Assim, um estudante público-alvo da Educação Especial não somente demanda do conhecimento comum como também não se desenvolve exclusivamente a partir do atendimento às suas especificidades, porque são questões interdependentes.

As reflexões dos professores se encontram com as teorizações de Meirieu (2002, 2005) quando problematiza o pressuposto de que a escola precisa ser de todos, cenário que desafia a política educacional atual. O acesso ao conhecimento é uma ação necessária, porque promove o vínculo entre a pessoa e a sociedade. Como pondera o autor, a escolarização de estudantes com trajetórias diversificadas de escolarização requer a constituição de parcerias, porque elas possibilitam aos profissionais da educação problematizarem sobre como lidam com os currículos escolares, principalmente, os atravessados pelas subjetividades de estudantes com deficiências.

Essa parceria pode ajudar à escola colocar em suspensão certo imaginário de que a esses discentes cabe uma proposta curricular calcada nos pressupostos da igualdade, mas negando as singularidades, ou uma perspectiva que privilegie as diferenças, esquecendo dos objetivos comuns que levam os alunos para as unidades de ensino comum. Como afirma Sacristán (2000, p. 64),

Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...].

Frente às questões expostas, os participantes da pesquisa entendem ser importante/necessário os investimentos nos profissionais da educação, porque a formação continuada em contexto possibilita ao professor fortalecer seus saberes didáticos e constituir outras experiências para lidar com as questões da

Educação Especial, pois o compromisso com a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes é a base da mediação pedagógica, necessitando que essas reflexões se presentifiquem na formação dos professores.

Muitas vezes, o fato de o professor não possuir formação específica reduz a complexidade dos processos ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiências a uma discussão didática, como se tudo se resumisse a uma técnica sobre como ensinar, fazendo-o esquecer de sua trajetória educativa como educador. Como alerta Meirieu (2002), a criação de condições para o professor aprofundar seus saberes-fazer fortalece a profissionalidade docente e leva esse profissional a reconhecer a importância dos conhecimentos com os quais trabalha, pois isso recorre a procedimentos didáticos diversificados para promover a mediação entre o que pretende ensinar e o estudante em processo de formação.

Segundo os docentes participantes da pesquisa, é preciso investir em processos de compreensão sobre o Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica a se fazer presente nas atividades realizadas pelas escolas. Muitas vezes, as unidades de ensino têm assumido os espaços de intervenções especializadas como momentos reduzidos ao trabalho com jogos, materiais concretos, uso do computador e atividades de alfabetização, sem uma proposta sistematizada e nascida a partir das necessidades dos alunos. Essa ação, quase sempre, presentifica-se na sala de aula comum, minimizando, em nome da deficiência, o currículo e o Atendimento Educacional Especializado a um conjunto de atividades xerografadas, brincadeiras ou jogos.

Sobre a avaliação, os professores problematizam que o diagnóstico se inicia a partir do olhar do professor para com as trajetórias dos alunos. Muitos docentes atrelam a necessidade de os discentes requererem apoios como sinônimo de indicativos à Educação Especial. Estudo realizado por Jesus *et al.* (2015) sinaliza que o diagnóstico dos estudantes se inicia na escola. Começa pelo docente do ensino comum que se apoia nas barreiras interpostas à aprendizagem e nos conflitos vividos nas relações entre pares para sinalizar que o discente possui alguma deficiência. Esse movimento perpassa pelo olhar do pedagogo e dos profissionais da Educação Especial para que essa “suspeita” venha ser confirmada. O processo é finalizado quando as famílias são convidadas a encaminharem o estudante aos sistemas de saúde para constituição dos laudos médicos.

Muitas vezes, esses “laudos” levam os professores a mediar os trabalhos pedagógicos a partir das deficiências e limitações, e não da formação humana propriamente dita. A centralidade nos diagnósticos médicos tem invisibilizado “laudos subjetivos”, ou seja, do olhar docente para o estudante que apontam impossibilidades de aprendizagem na escola comum. Cabe salientar que os professores, embora não se vêem capazes de realizar uma avaliação diagnóstica para acompanhar e mediar as aprendizagens dos alunos, vêm produzindo esses “laudos subjetivos”, sem analisar de maneira crítica seus impactos na aprendizagem dos alunos.

As tensões relatadas têm apontado o quanto elas necessitam adentrar os espaços-tempos de formação continuada, evidenciando a importância de parcerias entre escolas e universidades para o desenvolvimento de pesquisas e de formação. A escola como espaço de conhecimento, o professor como mediador e a aposta na educabilidade dos estudantes são eixos fundantes do trabalho pedagógico. Essa ação requer movimentos didáticos capazes de favorecer a apropriação dos conhecimentos, reconhecendo que cada pessoa compõe linhas de raciocínio singulares para se interligar com o que lhe é ensinado. Diante disso, as práticas pedagógicas, quando apoiadas pelo Atendimento Educacional Especializado, passam a buscar pelos caminhos alternativos para fazer com que as intencionalidades e os objetivos traçados para os processos de ensino e aprendizagem sejam alcançados.

## Considerações finais

O estudo objetivou trazer reflexões acerca das práticas pedagógicas na intrínseca relação com o Atendimento Educacional Especializado. Os resultados apontaram reflexões para fortalecer os pressupostos da escola comum como espaço-tempo de todos; a corresponsabilização dos profissionais da escola pela formação do estudante; o acesso ao currículo comum como função social das unidades de ensino e o Atendimento Educacional Especializado para além das salas de recursos multifuncionais.

Dialogando com esse cenário, Meirieu (2002, 2005) sinaliza para a necessidade de desenvolver posturas provisórias, plurais e incertas. Oferece-nos pistas para pensar tal questão quando nos sugere: “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão” (Meirieu, 2002, p. 34). Dessa forma, a articulação das práticas pedagógicas com o Atendimento

Educacional Especializado evidencia o quanto os sistemas de ensino necessitam criar condições para que as escolas constituam cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura” (Meirieu, 2002, 175).

Para a instituição dessa concepção de escola, Meirieu (2002, 2005) reitera o desafio de se vivenciar momentos pedagógicos com estudantes que relutam em participar do projeto educativo planejado e mediado pelo professor. Conforme argumenta, o momento pedagógico é o instante em que o professor se depara com o estudante concreto que se recusa a participar dos processos de ensino e aprendizagem que medeia em sala de aula. Ao reconhecer a importância do conhecimento para o vínculo social, refaz seu planejamento e busca por novas-outras práticas pedagógicas para envolver esse aluno na classe. A vivência do momento pedagógico se coloca como uma possibilidade de formação continuada em contexto e uma alternativa para articular as práticas pedagógicas ao Atendimento Educacional Especializado.

## Referências

- ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2013. v. 1, p. 43-61.
- 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF: CNE, CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 18 fev. 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 18 fev. 2023.
- 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/gd7J5ZhhMMcbJf9F-tKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.
- MEIRIEU, Philippe. **La escuela, modo de empleo:** de los ‘métodos activos’ a la pedagogía diferenciada. Barcelona: Ediciones Octaedros, 1997.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer:** a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula:** o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- SÁ-CHAVES, Idália; AMARAL, Maria João. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e supervisão:** uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 78-95.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e educação especial:** as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas:** tomo cinco: fundamentos da defectologia. Cascavel/PR: Edunioeste, 2019.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# 4. As normativas da Educação Especial e da Educação do Campo nas interfaces com a oferta do Atendimento Educacional Especializado

Juliano Bicker Pereira<sup>1</sup>

Denise Meyrelles de Jesus<sup>2</sup>

Christiano Felix dos Anjos<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.14

## Considerações iniciais

Espaços-tempos, ações e políticas públicas para atender as demandas de aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial em contextos que contam com redes de apoio, espaços estruturados, salas de recursos, professores especializados, dentre outros elementos, vêm sendo temas de investigações para muitos pesquisadores, pois é preciso pensar como (re)ligar esses elementos para as escolas se configurarem inclusivas.

Quando olhamos o contexto campesino, inquietações também precisam ganhar visibilidade na pesquisa em Educação, pois precisamos pensar: e as esco-

---

1 Mestre em Educação – PPGE/CE/UFES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9159082786991671>.

2 Doutora em Educação. Docente do PPGE/CE/UFES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848394898016789>.

3 Doutor em Educação – PPGE/CE/UFES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1864404295560015>.

las do campo que não contam com tais serviços, quais políticas são necessárias para elas? Como estão organizadas? Quais redes de apoio são necessárias? Que profissionais nela atuam e precisam atuar? Como se dá o processo de mediação da prática pedagógica com os estudantes apoiados pela Educação Especial? O contexto campesino é demarcado por realidades repletas de especificidades e demandas que, muitas vezes, não são respondidas pelas políticas estatais, embora a legislação vigente assegure o direito de todos à Educação.

Nossa inquietação parte da premissa de que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que residem no campo também têm direito de se apropriar dos conhecimentos escolares para participarem de modo equitativo do convívio social, resguardando as especificidades de aprendizagem, assim como o respeito aos contextos em que estão inseridos.

Diante disso, o presente capítulo tem o objetivo de contextualizar a processualidade da Educação Especial e da Educação do Campo no cenário brasileiro, promovendo diálogos com normativas que fortalecem o direito à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas do território campesino. Para tanto, traz um panorama da Educação Especial e da Educação do Campo, considerando as normativas vigentes. Apresenta também as interfaces entre as duas modalidades, levando em conta os diferentes espaços e culturas, reconhecendo o campo como um território diverso (Caldart, 2002). Tendo como horizonte a defesa por práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas, reflete sobre as possibilidades de pensar o Atendimento Educacional Especializado nesses contextos.

## **A metodologia que embasa o estudo**

O estudo adota os pressupostos da pesquisa qualitativa que, segundo André (2013), possibilita a análise de dados não quantificáveis por expressarem subjetividades expressas em narrativas, escritos, imagens, silêncios, dentre outros movimentos. Como método, fundamenta-se na pesquisa documental que, de acordo com Gil (2002), caracteriza-se como uma investigação que utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, envolvendo documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições

privadas e legislações, cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, dentre outros.

Para produção dos dados, realizamos o levantamento das legislações brasileiras que asseguram o direito à educação aos sujeitos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e aos povos do campo, desde a Constituição Federal de 1988 até as últimas atualizações das políticas. As buscas foram realizadas de forma on-line em páginas oficiais do Governo Federal.

Nesse sentido, apresentamos os documentos analisados: Constituição Federal 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; Política Nacional de Educação Especial/2008; Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009; Decreto nº 7.611 de 2011; Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015; Plano Nacional de Educação; Lei nº10.172 de 2001; Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004) e Decreto nº 7.352 de 2010. Esses documentos nos ajudam a compreender e problematizar o cenário da educação, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado, pensado em articulação com a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas do campo.

## **Análise e discussão dos dados**

Pensar a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas do campo é um convite para resgatar o direito social à educação para todos. Segundo a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família. No escopo desse direito, a Educação Especial, por muitos anos substitutiva, adentra a escola para apoiar a inclusão desses alunos, assumida como uma modalidade, ou seja, como rede de apoio à classe comum.

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

Apoiado em Cury (2008), temos entendido a Educação como um direito social. Por isso, falamos de um direito que não pode ser negado, transferido e negligenciado. Quando colocamos em debate sujeitos que já possuem uma



trajetória de vida marcada pelo processo de exclusão, esse direito precisa ser diariamente reafirmado por meio de estudos, políticas e práticas pedagógicas nas escolas comuns. Reafirmando esse direito, o autor acrescenta:

A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam (Cury, 2008, p. 302).

Compreendemos o direito à Educação como essencial para os povos do campo que, durante décadas, estiveram invisibilizados por sistemas de educação que não consideraram necessários investimentos em escolas, infraestrutura, aprendizagem, currículos, redes de apoio, professores, transporte e melhorias nas condições de formação e trabalho docente. Nesse contexto se encontram as pessoas com deficiências, pois, se falamos de um sistema de educação que deixa a desejar para aqueles que não apresentam nenhum tipo de necessidade educativa especial, o que pensar quando colocamos em análise os estudantes que demandam organizações específicas da ação pedagógica?

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 atribui ao Estado o dever de oferecer Educação às pessoas público-alvo da Educação Especial, trazendo, em seu art. 208, III, a garantia de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1998). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 reafirma esse direito, destacando, nos art. 58, 59 e 60, a inclusão desses alunos nas escolas comuns, provendo a reorganização dos currículos, dos métodos e de técnicas de ensino e a atuação de professores capacitados para a docência na classe comum com apoio dos especializados. “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, art. 59, III).

A LBD nº 9394/96, em seu art. 58, entende a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O direito à Educação para esses educandos é defendido em outros documentos nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), que

reafirma a matrícula na escola comum, trazendo encaminhamentos para a definição dos estudantes público-alvo da Educação Especial e para o atendimento educacional especializado. “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 15).

Quanto à definição dos alunos, a PNEE/2008 traz os seguintes apontamentos:

Consideram-se **alunos com deficiência** aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os **alunos com transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Alunos com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008, p. 15, grifos nossos).

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, direciona que será realizado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno, e não substitutivo à escola. Conforme a PNEE/2008, 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).

De acordo com a PNEE/2008, o Atendimento Educacional Especializado dispõe de programas de enriquecimento curricular, contando com ajuda técnica e tecnologia assistiva (Brasil, 2008), devendo apoiar o desenvolvimento dos educandos. Sua oferta é obrigatória na própria escola, em outra unidade de ensino com salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, reiterando, em seu art. 1º, a matrícula nas classes comuns e no Atendimento Educacional Especializado. Em seu art. 2º, orienta que esses atendimentos devem disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem (Brasil, 2009).

Outro documento é o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, sinalizando que ele tem as seguintes funções:

I – **Complementar** a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – **suplementar** a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011, art. 1º, grifos nossos).

Em seu art. 3º, o Decreto nº 7.611 apresenta os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, art. 3º).

Além das normativas/documentos explicitados, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, fazendo a defesa do direito à Educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o desenvolvimento físico, sensorial, intelectual e social, segundo características, interesses e necessidades de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão aborda as necessidades das pessoas público-alvo da Educação Especial, discutindo pontos relacionados com a vida desses sujeitos na esfera educacional, econômica, social, cultural e política, abarcando direitos em todos os espaços sociais.

Em seu art. 28, a normativa incumbe o Poder Público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar uma série de ações dentro dos sistemas educacionais e das escolas para prover condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão escolar. Diante do exposto, é preciso promover interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, considerando a legislação e os documentos educacionais brasileiros, pois, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (Brasil, 2008, p. 17).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) adota como meta a universalização da Educação para a população de 4 a 17 anos e o atendimento escolar, na rede regular de ensino, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para tanto, reafirma a matrícula na escola comum, a implantação de serviços de apoio (como as salas de recursos multifuncionais) e políticas de formação continuada de professores para fazer dialogar o currículo escolar e o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e rurais. Diante das normativas vigentes, é preciso pensar essas políticas nas configurações das várias escolas do campo, com suas culturas, saberes e estruturas. Por vezes,

a realidade das escolas não condiz com a assegurada aos alunos, implicando o direito à apropriação do conhecimento.

Por outro lado, ao problematizar a Educação do Campo no cenário brasileiro, a Constituição Federal de 1988, que garante o acesso à educação, reconhecendo como direito de todos e dever do Estado, também trouxe novos contornos para as políticas da Educação do Campo. Foi preconizado: “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988, art. 6º) para todas as pessoas, residindo na cidade ou no campo. No que se refere ao ensino no campo, a educação passa a ser abordada como segmento específico, possuindo sua própria organização e práticas pedagógicas específicas.

A Carta Magna garante, em seu art. 206, I, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Apesar de não trazer um capítulo específico para a Educação do Campo, o reconhecimento da Educação como dever do Estado para todos faz com que a modalidade de ensino seja garantida como um direito. Com isso, os currículos devem estar abertos para contemplar os saberes do campo e as lutas firmadas nesse território em função de maior equidade social. Nesse sentido, Caldart (2002) defende uma educação vinculada à cultura, às necessidades humanas e sociais e à participação do sujeito a que se destina, tratando-o como sujeito de direitos. Diante de tal assertiva, destaca a autora:

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, e a uma educação que seja **no e do campo**. **No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2002, p. 18, grifos nossos).

A LDB nº 9.394/96 também trouxe avanços para a Educação do Campo, pois sinaliza como devem ser organizados os currículos, as metodologias, as escolas, os calendários e a formação docente, tendo em vista assumir o campo como território vivido por sujeitos de direitos. Além disso, reforça a

Educação Básica como um direito social extensivo aos povos campesinos, assegurando, em seu art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas e ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996, art. 28, incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

A LBD nº 9.394/96 orienta quanto à necessidade da acessibilidade curricular para os povos do campo de modo a atender às suas realidades. No entanto, apoiadas em pensamentos hegemônicos, muitas diretrizes curriculares que orientam o trabalho pedagógico em escolas do campo vêm explorando os mesmos conhecimentos das escolas urbanas, trabalhando-os de modo desconectado da realidade campesina e sem vínculo com a vida dos estudantes.

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), embora tenha sido defendido o “tratamento diferenciado para escola rural”, foi recomendada a organização do ensino em séries, a extinção das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Nesse contexto, levou-se em consideração a inadequação das estruturas físicas e a prioridade da formação docente, no entanto essas mudanças geraram uma série de distorções, tais como:

O fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer

estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (Brasil, 2007, p.17).

Após a promulgação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), com as situações explicitadas, os movimentos sociais se posicionaram contra o fechamento das escolas rurais, ocasionando debates a respeito da Educação do Campo como modalidade de ensino. A exemplo disso, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia/GO, em agosto de 2004, reafirmou-se a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população. Lutas ganharam força para a defesa de um projeto de sociedade mais justo, democrático, igualitário e capaz de contemplar o desenvolvimento sustentável do campo, contrapondo-se ao agronegócio e em defesa de direitos sociais a homens/mulheres que lidam e vivem da terra.

Negar a existência dos sujeitos do campo, fechar escolas, invisibilizar movimentos de lutas por melhorias na educação e negligenciar políticas públicas para o campo se configuram em ações que implicaram a derrocada de vários direitos sociais, aqui, em destaque, o da Educação. As legislações que garantem o direito à Educação para os povos do campo são resultados de lutas travadas pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelos professores do campo, pelos estudantes, dentre outros. Cabe dizer que esses direitos vêm sendo alvo de ataques, por meio de políticas de nucleação das escolas, fechamento de unidades de ensino, negação dos pressupostos da Pedagogia da Alternância, dentre outros direitos sociais historicamente conquistados, afetando, inclusive, a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, surge em resposta a muitas demandas sociais em nome de uma Educação do Campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Com a promulgação do referido decreto, chegou-se à compreensão de que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010, art. 1º).

No mesmo artigo, em seu § 1º, I, entende-se por populações do campo aquelas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. O contexto campesino comporta categorias sociais, como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários, colonos ou sítiantes — dependendo da região do Brasil em que estejam — caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas. No inciso II, apresenta-se a unidade de ensino e suas características geográficas: “[...] II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, art. 1º).

O Decreto nº 7.352 estabelece cinco princípios da Educação do Campo:

**I - respeito à diversidade** do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

**II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos** específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

**III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação** para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

**IV - valorização da identidade da escola do campo** por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

**V - controle social da qualidade da educação escolar**, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, art. 2º, grifo nosso).



Diante do exposto, a Educação do Campo surge por meio dos embates dos movimentos sociais na busca por uma Educação para todos que moram no meio rural, pela erradicação do analfabetismo, pela valorização da cultura dos povos camponeses e pela valorização da agricultura camponesa. A Educação, como um direito social público e subjetivo, foi se tornando pauta também para as pessoas com deficiências que vivem no meio rural, com a defesa de políticas para a inclusão nas escolas comuns. Com isso, emerge a necessidade de se pensar as interfaces entre a Educação Especial e a Educação do Campo, debate presente na legislação brasileira, trazido na Resolução nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (Brasil, 2008, art. 5º).

A Educação do Campo surge para garantir melhorias na formação dos estudantes do campo, conseqüentemente, em suas condições de vida, garantindo possibilidades de eles permanecerem no meio rural oportunizando formação e trabalho digno, dentre outras questões. A Educação Especial nas escolas do campo traz como objetivo o fortalecimento da acessibilidade aos conhecimentos para os estudantes por ela apoiados, por meio de articulações com práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a aprendizagem na igualdade/diferença.

A legislação da Educação do Campo traz a defesa de práticas educacionais com conteúdos e metodologias que atendam às necessidades, especificidades e interesses dos educandos que vivem e lidam com a terra (Arroyo, 2004). Compreendemos que a Educação do Campo visa oportunizar às pessoas que vivem no meio rural acesso à Educação, sendo necessário incluir o debate da Educação Especial para que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham condições de acessar os conhecimentos escolares, fazendo com que a Educação do Campo cumpra seus objetivos de atender a seus estudantes sem produzir a inexistência daqueles que possuem algum tipo de indicativo à Educação Especial.

Pelas discussões produzidas sobre as normativas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e da Educação do Campo como modalidade de ensino que valoriza o homem/mulher do campo, o território campestre e toda a produção nele existente, apresentamos discussões sobre as interfaces entre as duas modalidades de ensino, considerando a pluralidade de sujeitos que residem no território rural (Caldart, 2002). Fazendo uma relação das políticas e tentando estabelecer um diálogo entre as duas áreas —Educação Especial e Educação do Campo — consideramos importante trazer um debate atual sobre as interfaces da Educação Especial com o Campo, para pensarmos na oferta do Atendimento Educacional Especializado de forma mais ampla.

Nesse sentido, estudos atuais, como os de Nozu (2017), Pereira (2023) e Anjos (2021), consideram o campo como um lugar múltiplo, pois não é cabível fazer debates sobre as interfaces da Educação Especial no campo, considerando a existência de um campo homogêneo. Essa multiplicidade de espaços campestres requer um olhar crítico e atento sobre as diferentes possibilidades e necessidades de se produzir as interfaces entre esses campos com a Educação Especial, pois cada território tem suas especificidades, logo terá uma demanda e uma prática pedagógica de Educação Especial diferenciada. Diante disso, acordamos com Anjos (2021, p. 224) quando compreende que:

[...] assumimos a ideia de que as realidades da Educação Especial no campo nos permitem considerar que não existe Interface, e sim Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Ao assumir isso, evitamos a reprodução de uma epistemologia excludente, uniformizadora, que busca moldar as diferenças tornando-as iguais perante um padrão único de escolarização.

Trabalhar com as interfaces da Educação Especial e da Educação do Campo nos proporciona um novo olhar epistemológico sobre a realidade, tendo em vista nos permitir enfrentar práticas hegemônicas de produção de não existência de diferentes sujeitos/espacos (Anjos, 2021). Por isso, apostamos na visibilidade dos conhecimentos locais, nos diálogos entre os diferentes povos e culturas, no reconhecimento das lutas sociais, promovendo interações entre os diferentes saberes, sem hierarquizações e silenciamentos. As interfaces entre Educação Especial e Educação do Campo são entendidas como um sistema de hibridização, ou seja, uma articulação de

processos educativos distintos invocada para dar respostas a determinadas demandas em condições específicas (Nozu, 2017).

Diante disso, buscamos reconhecer a existência dessas interfaces para não homogeneizar o campo brasileiro. Assim sendo, apresentamos, a seguir, um esquema que representa a Educação Especial realizando interfaces com os diferentes contextos e sujeitos que constituem o campo.

Esquema 1 — Interfaces Educação Especial – Educação do Campo



Fonte: Pereira (2023).

A partir do que apresentamos na legislação sobre Educação Especial e Educação do Campo e, ao reconhecer a existência das várias interfaces possíveis entre as duas modalidades de ensino, precisamos considerar o que há de latente na relação entre o Atendimento Educacional Especializado. Nesse sentido, é preciso assumir o pressuposto de que cada território campesino demanda uma organização curricular que esteja em diálogo com sua realidade, assim como processos de formação inicial e continuada que deem conta da multiplicidade dos campos e de concepções de Atendimento Educacional Especializado, necessárias para se colocar complementar e suplementar dentro das possibilidades de cada contexto.

Diante disso, perguntamos: se não é possível falar de uma Educação do Campo, única e para um campo linear, homogêneo, composto por uma só cultura e por um só povo, como pensar o Atendimento Educacional Especializado

nesses vários “campos”? A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) prevê a interface Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola.

Portanto, cabe-nos tensionar: como se tem dado a oferta e a organização do Atendimento Educacional Especializado nas interfaces existentes? Como as políticas têm sido materializadas nesses territórios? Como as normativas têm garantido a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial frente aos atravessamentos da escola do campo, marcados pela ausência de sala de recursos, falta de professores especializados, desafios com o transporte escolar, entre outros?

Esses serviços são realizados nas escolas, cabendo a elas organizar os dias, os horários e os agrupamentos de alunos, a depender das demandas dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, levando em consideração as várias tipologias e modos de organização das escolas do campo e o fato de muitas delas não possuírem salas de recursos multifuncionais, nem mesmo espaço apropriado e profissionais para esse atendimento, perguntamos: quais são as estratégias utilizadas por professores em diferentes contextos para realizar o Atendimento Educacional Especializado?

Um único “modelo” de Atendimento Educacional Especializado, por exemplo, contempla estudantes ribeirinhos com deficiência que utilizam transporte aquático para terem acesso à escola? Como usufruir desse atendimento, no contraturno, quando o barco precisa levar todos os educandos (com e sem deficiências) para casa? Ele os espera? Como ficam os outros alunos? Essa realidade se aproxima de estudos evidenciados na revisão de literatura, quando problematizam o fato de um “tamanho único” de Atendimento Educacional Especializado não caber os vários “corpos” que representam o campo brasileiro. Nesse sentido, Anjos (2021, p. 231) acrescenta:

Na política referente à Educação Especial, temos o indicativo de que o AEE seja ofertado no contraturno ao da escolarização do aluno, mas no campo temos o transporte precarizado e a dificuldade para levar o aluno novamente para a escola no contraturno, em alguns dias da semana, somando-se a isso o fechamento de escolas próximas de onde reside, o aluno possui dificuldade ainda maior para voltar em um outro momento para receber o atendimento.

Isso nos mostra que, a depender do contexto em que a escola está inserida (em diferentes campos), ela demandará de uma organização diferenciada para atender aos estudantes apoiados pela Educação Especial, demonstrando que não há um “modelo” pronto. Reconhecer que, em cada campo, os professores precisam contar com condições para que esse atendimento seja assegurado perpassa pela existência de políticas educacionais como: redes de apoios, processos de formação inicial e continuada, ações intersetoriais, projetos político-pedagógicos inclusivos, diretrizes curriculares acessíveis, dentre outras, portanto, nunca uniformes.

A partir desta realidade, os encaminhamentos político-pedagógicos direcionados pela política educacional brasileira para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008, 2009, 2011), a pesquisa em Educação Especial (Baptista, 2011; Vieira, 2012; Ghidini, Vieira, 2021) adensou a produção do conhecimento sobre a temática, visando trazer subsídios para a realização de serviços na perspectiva complementar/suplementar aos currículos escolares, tensionando a possibilidade de subjetivá-lo como redes de apoios que se realizam para além das salas de recursos multifuncionais, uma vez que esses espaços-tempos não fazem parte da infraestrutura da maioria das escolas do campo.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado em escolas do campo necessita ser plural, compartilhando das múltiplas realidades e tipologias escolares, pois falamos de um território múltiplo constituído, desde escolas multisseriadas até as de alternância. Além disso, como destaca Vieira (2020), a referida política é atravessada por desafios que precisam ser enfrentados, como o paradigma de ensino urbanocêntrico que não valoriza a cultura e os saberes das pessoas que vivem no campo; os precários investimentos na formação de professores e demais trabalhadores que atuam nas escolas rurais; a inexistência de espaços-tempos apropriados, tendo em vista nem todas as escolas contarem com salas de recursos multifuncionais; a ausência de professores de educação especial para a condução dos serviços especializados; e a não aquisição de recursos e materiais pedagógicos apropriados, contexto que leva os professores a “[...] improvisar por meio da confecção de materiais pedagógicos e até mesmo utilizar equipamentos próprios para poder viabilizar a realização das atividades com seus alunos” (Vieira, 2020, p. 187).

Assim, podemos entender que a multiplicidade dos “campos” que constituem a educação campesina desvela que uma única política/compreensão

de Atendimento Educacional Especializado é incapaz de atender às várias configurações do meio rural e as realidades/demandas das escolas desses territórios, acenando que a temática precisa ser assumida pela pesquisa em Educação Especial e pelas políticas estatais de modo a fazer com que as redes de apoio dialoguem com os vários cenários campesinos e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

## Considerações finais

O estudo — ao contextualizar a processualidade da Educação Especial e da Educação do Campo no cenário brasileiro, através de diálogos com normativas que fortalecem o direito à escolarização de alunos com deficiências nas escolas do território campesino — constitui um conjunto de reflexões importantes, tendo em vista que as políticas públicas educacionais, as questões referentes às práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado, entre outros serviços, necessitam estarem disponíveis nas escolas campesinas e garantam a aprendizagem e a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O texto busca evidenciar pressupostos que fundamentam a oferta do Atendimento Educacional Especializado como rede de apoio complementar/suplementar à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum e tensionar o necessário investimento de políticas públicas educacionais, representada pelas legislações apresentadas, para que esses serviços possam dialogar com as demandas da Educação do Campo, considerando as diferentes realidades educacionais e o direito social à educação dos discentes campesinos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estudam em unidades de ensino localizadas no perímetro rural.

O estudo aponta a Educação do Campo e a Educação Especial como direitos a serem garantidos pelas políticas estatais apresentadas para que os estudantes com deficiências tenham condições de acessibilidade curricular e o atendimento às suas especificidades de aprendizagem, pois o diálogo desses dois elementos fortalece a presença desse público nas escolas comuns, espaço historicamente negado e, na atualidade, conquistado pelas lutas firmadas por movimentos sociais em defesa da educação na intrínseca relação igualdade-diferença.

## Referências

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**[online], v.22, n.40, p.95-103, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faceba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 16 mar 2022.
- ANJOS, C. F. **Cartografando a interface educação especial e educação do campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credíveis**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. de (org.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília/DF, n. 5, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo), p. 54-74.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, maio/ago. 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 16 de mar 2022.
- 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 de mar 2022.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/rede/legisla\\_rede\\_lei10172.pdf#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%2009%20DE%20JANEIRO%20DE,do%20documento%20anexo%2C%20com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_lei10172.pdf#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%2009%20DE%20JANEIRO%20DE,do%20documento%20anexo%2C%20com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos). Acesso em: 22 dez. 2023.
- BRASIL. **Parecer CNB/CEB nº 23/2007**. Orientações para o Atendimento da Educação do Campo. Brasília/DF: CNB/CEB, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf) Acesso em: 16 mar 2022.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 mar 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 16 mar 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 16 de mar 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 16 mar 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Professor Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2012.** Brasília/DF: Inep, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.136, de 13 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf). Acesso em: 16 de mar 2022.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Articulação Nacional por uma educação do campo.** Brasília/DF, 2002. (Coleção por Uma Educação do Campo). p. 25-36.
- CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303. maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de mar 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GHIDINI, S. S. G.; VIEIRA, A. B. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial,** Campos dos Goytacazes/RJ: Encontro-grafia, 2021.
- PEREIRA, J. B. **Educação especial na educação do campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- NOZU, W. C. S. **Educação especial e educação do campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Grande Dourados/MS, 2017.
- VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória/ES, 2012.



## 5. A política de Atendimento Educacional Especializado na Universidade Federal do Espírito Santo: reflexões iniciais

Francisca Kátia Barbosa de Souza<sup>1</sup>

Ednalva Gutierrez Rodrigues<sup>2</sup>

Alexandro Braga Vieira<sup>3</sup>

Paula Debossan Borges<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-055-9.15

### Considerações iniciais

Buscamos neste capítulo trazer reflexões sobre a oferta do atendimento educacional especializado para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no contexto do en-

---

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Bacharel em Sistema de Informação. Professora de Tecnologias Básicas na Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo e na Rede Municipal de Vila Velha/ES.

2 Doutora e Mestra em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

3 Graduado em Letras e Pedagogia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/UFES). Endereço Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9217767617403655>.

4 Graduada em Ciências Biológicas e Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/CE/UFES). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo.

sino superior, adotando como ponto de referência a Universidade Federal do Espírito Santo. A implementação desses serviços se alinha ao direito social à educação na igualdade-diferença que convoca os sistemas de ensino a reconhecerem que esses discentes trazem a necessidade de acessar os currículos comuns na intrínseca relação com suas especificidades de aprendizagem.

Ao objetivarmos interações entre o atendimento educacional especializado e o ensino superior, aproximamo-nos de desafios que as universidades enfrentam em criar redes de apoio à formação dos estudantes mencionados, grupo social, por longas décadas, impossibilitado de frequentar essa etapa de ensino mediante políticas excludentes e discriminatórias.

O direito social à educação trouxe subsídios normativos que colocam o Estado como responsável pela garantia de acesso, permanência e apropriação do conhecimento sistematizado para todos — movimentos que convocam os sistemas de ensino a demandarem do atendimento educacional especializado para enfrentar barreiras interpostas à inclusão desses estudantes no Ensino Superior.

Pautados em Norberto Bobbio (1992), entendemos que os direitos sociais são históricos, portanto nascem a partir de negociações entre novos e velhos paradigmas, demandando constantes problematizações e políticas para enfrentamento de barreiras que dificultam às pessoas com deficiências, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serem reconhecidas como capazes de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, conforme prescreve a Constituição Federal do Brasil de 1988.

Barreiras políticas, pedagógicas e atitudinais impediram que as pessoas mencionadas acessassem o ensino superior, contexto que deixou “sequelas” que implicaram/afetaram a oferta do atendimento educacional especializado no ensino superior — graduação e de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), fazendo com que a maioria das universidades brasileiras se deparasse com dificuldades em constituir redes de apoio à escolarização desses estudantes.

Diante disso, neste capítulo, direcionamos nossos olhares para a Universidade Federal do Espírito Santo para problematizar os movimentos produzidos para a oferta do atendimento educacional especializado e os desafios que atravessam o processo. A Ufes, por longas décadas, veio se responsabilizando sozinha pela formação em nível superior no contexto capixaba, impulsionando, nos últimos tempos, a matrícula de estudantes com deficiências, trans-tornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cenário

que convoca a criação de condições de permanência e de aprendizagem, dentre elas a oferta do atendimento educacional especializado.

Trata-se de uma rede de apoio que busca complementar/suplementar a formação dos estudantes mencionados e, no caso do ensino superior, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A oferta desses serviços vem sendo promulgada em normativas nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que estabelece o estatuto da pessoa com deficiência.

Dentre as várias políticas, sinaliza a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, docentes habilitados e suporte de profissionais de apoio. Com isso, a LBI entende que o atendimento educacional especializado deve fazer parte do processo de formação dos estudantes universitários com demandas para a Educação Especial, conforme destacado no excerto que segue:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, art. 28).

Para refletirmos sobre questões que atravessam a oferta do atendimento educacional especializado no ensino superior, tomando como referência a Universidade Federal do Espírito Santo, organizamos as discussões em momentos correlacionados. Damos continuidade às discussões, trazendo reflexões sobre o atendimento educacional especializado no ensino superior, a metodologia que embasa a pesquisa de campo, reflexões iniciais sobre essa rede de apoio na Ufes, as considerações finais e as referências.

## **Diálogos teóricos sobre o atendimento educacional especializado no ensino superior**

A garantia do direito à educação não se restringe às determinações legais, demandando que se constitua (com os sistemas de ensino) análises críticas sobre elementos que historicamente produziram e fundamentaram os processos de exclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação das/nas escolas/universidades.

Concomitantemente, conhecimentos vêm sendo produzidos com o intuito de ajudar os espaços-tempos mencionados a analisarem que políticas necessitam ser constituídas para garantir a esse alunado condições de usufruírem dos atos educativos. Nos últimos anos, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva – PNEE/2008 (Brasil, 2008), foram direcionadas atenções para a oferta do atendimento educacional especializado, política anunciada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, mas sem detalhamentos sobre sua implementação.

Com a PNEE/2008, a Resolução 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 — essas últimas normativas dedicadas a instituir diretrizes para a oferta do atendimento educacional especializado — foram trazidas orientações para a implementação dessa rede de apoio, sinalizando que os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possuem direitos de acessar os currículos comuns, resguardando o suporte necessário às especificidades de aprendizagem trazidas pelos seus modos de ser/estar no mundo.

Nesse contexto, essas normativas/documento indicam que o atendimento educacional especializado deva fazer parte da proposta pedagógica das unidades de ensino e não se colocar substitutivo à classe comum. Segundo o Decreto 7.611/2011, essa rede de apoio é entendida como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, sendo prestada da seguinte maneira: a) complementar à formação dos estudantes com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente; ou b) suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Para sua operacionalização na Educação Básica, foram firmadas parcerias entre as redes de ensino (estadual e municipais) com o governo federal para a implementação de salas de recursos multifuncionais, visando intervenções no contraturno para atender às especificidades de aprendizagens dos estudantes. Essas políticas precisam considerar a inclusão desses discentes no ensino superior, pois como alertam Evaristo, Asnis e Cardoso (2022, p. 350):

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009), a Educação Especial se realiza em todas as etapas de ensino, ou seja, também no Ensino Superior, tendo o AEE como parte do processo de escolarização. Todavia, os textos normativos não estão considerando os mais variados contextos relacionados a essa etapa de ensino, também de modo financeiro e organizacional em que o AEE precisa ser implementado, como na vasta realidade das instituições de Ensino Superior.

Um dos desafios que atravessam a oferta do atendimento educacional especializado no ensino superior é a ausência no quadro de servidores das universidades dos professores de Educação Especial. Além disso, na estrutura dessas instituições, não foram instaladas salas de recursos multifuncionais para as atividades complementares/suplementares aos processos de formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como nos faz refletir Bobbio (1992), a garantia dos direitos sociais se constituiu por meio de lutas, portanto, os direitos do humano são históricos, ou seja, “[...] nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes e, nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (Bobbio, 1992, p. 5). O ingresso de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior é uma dessas lutas que precisa estar atrelada a condições de permanência, dentre elas, a oferta do atendimento educacional especializado.

O direito à educação para esses grupos sociais tem desvelado o necessário investimento em políticas de inclusão no ensino superior, destacando-se a formação docente, principalmente, quando reconhecemos que nas universidades atuam professores licenciados, mas também bacharéis. Muitas vezes,

os processos de formação continuada desses profissionais não se realizam na área da Educação, evidenciando possíveis dificuldades na mediação dos conhecimentos com discentes que requerem apoios da Educação Especial.

A luta em favor da democratização do ensino superior para todos os estudantes, assim como na Educação Básica, requer condições de matrícula, permanência e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada. Esse cenário evidencia a importância das redes de apoio e a necessidade de o Ministério da Educação e as universidades empreenderem esforços para fazer com que o atendimento educacional especializado dialogue com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando processos de formação humana que conjuguem o direito à igualdade e o direito à diferença, pois como afirma Santos (2003, p. 56):

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

Para Cury (2008), são notórios os movimentos constituídos no Brasil no âmbito normativo para que todos os cidadãos tenham ampliadas as possibilidades de usufruir o direito social à Educação. Essas prescrições necessitam se configurar em políticas em ação, ou seja, em práticas capazes de criar as devidas condições para a apropriação dos conhecimentos — função social das escolas de educação básica e das instituições de ensino superior. Para tanto, cabe às universidades acompanhar os processos históricos e políticos que vem advogando pela democratização do ensino superior pelas pessoas apoiadas pela Educação Especial para que possam usufruir do acesso, permanência e apropriação do conhecimento, sem nenhuma reserva, seja nos cursos de graduação, seja nos de pós-graduação.

Para o referido autor, “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (Cury, 2002, p. 10). Diante disso, o oferta do atendimento educacional especializado no ensino superior se coloca como uma demanda a ser respondida por políticas estatais, tendo em vista o acesso a esse nível de ensino não se resumir à possibilidade de o aluno efetivar sua matrícula, mas

se constituir aluno. Essa demanda fala das condições de permanência e da promoção de uma atitude ética e positiva em relação aos outros. Isso porque a apropriação do conhecimento é muito mais do que dar conta de conteúdos explorados em disciplinas para se obter aprovação no final do ano letivo, colocando-se como um direito à humanização.

Para tanto, há de se reconhecer, como nos faz pensar Sacristán (2000), na necessidade de as universidades possibilitarem que estudantes público da educação especial se deparem com contextos de ensino-aprendizagem capazes de levá-los a atribuir sentidos no que lhes é apresentado e a diferentes aspectos da cultura. Nesse sentido, esses sujeitos necessitam ter oportunidades iguais de encontrar referenciais significativos, por meio dos quais possam se expressarem de modo diverso, segundo suas possibilidades, evidenciando, nesse cenário, as contribuições da oferta do atendimento educacional especializado no ensino superior.

## A metodologia que embasa o estudo

Trata-se de um estudo qualitativo que adota como foco central a interpretação de informações não quantitativas, explorando a ênfase subjetiva. Pauta-se em um processo de investigação flexível, cujo interesse se direciona para processo de produção dos dados e para uma análise posterior dos resultados. Estudos com abordagem qualitativa levam o pesquisador a exercer influência sobre a situação analisada, sendo, simultaneamente, influenciado por ela. Diz de 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 (Godoy, 1995).

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 /I 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 entendem Ludke e André (1986), os estudos qualitativos objetivam compreender os posicionamentos das pessoas em relação a fatos presentes na

sociedade, constituindo-se por meio de opiniões, atitudes e comportamentos relacionados à temática analisada. Buscam essa compreensão por intermédio de questões subjetivas, portanto, não estatísticas e gráficas. O contexto vivenciado é socializado ao pesquisador por meio de informações qualitativas, tendo, esse sujeito, a preocupação de analisar os significados e os motivos pelos quais os dados ocorrem.

Metodologicamente, a investigação sustenta-se em pressupostos exploratórios que, segundo Piovesan e Temporini (1995), pretendem ajudar o pesquisador a ganhar familiaridade com a situação investigada, apontando resultados capazes de levar outros estudos a descobrirem questões relacionadas ao tema. Com esse método, o processo da pesquisa varia de acordo com a descoberta de novos dados ou percepções, cabendo destacar que não se objetivam respostas conclusivas ou definitivas, mas bases para pesquisas mais aprofundadas.

Como procedimentos para produção dos dados, foram realizadas as seguintes ações: a) consulta documental ao Manual de Acessibilidade da Ufes e à página da Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade (Siac); b) entrevista com a responsável pela pasta, com a intenção de entender as políticas implementadas para a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial nos cursos de graduação e de pós-graduação da referida instituição de ensino superior.

A entrevista foi realizada por telefone, em 26 de dezembro de 2023, com duração de trinta e cinco minutos, sendo os dados anotados para serem tratados dentro de padrões éticos. Envolveu as seguintes questões: a) criação do Naufes/Siac; b) equipe em atuação na referida secretaria; c) redes de apoio aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; d) desafios que atravessam a oferta do atendimento educacional especializado na inclusão desses sujeitos na Ufes.

## **O atendimento educacional especializado na Ufes: reflexões iniciais**

A implementação de políticas voltadas a apoiar os processos de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos cursos de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo vem sendo coordenada pela Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade” (Siac).



Em análise ao documento “Manual de Acessibilidade” (Universidade Federal do Espírito Santo, 2021), essa política se inicia com o Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes), criado pela Resolução nº 31/2011 do Conselho Universitário (CUn), com a finalidade de coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade e mobilidade, assim como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiências na educação superior, tendo em vista o ingresso, o acesso e a permanência desses sujeitos com qualidade no âmbito universitário.

Com o passar dos tempos, o Naufes foi reestruturado pela Resolução nº 28/2015- CUn e, em 2017, ampliou sua atuação, de modo a envolver diversas frentes, ou seja, acessibilidade nas seguintes dimensões: a) atitudinal b) arquitetônica; c) metodológica; d) programática; e) instrumental; f) nos transportes; g) nas comunicações; d) digital.

O documento “Manual de Acessibilidade” sinaliza os objetivos do Naufes, quais sejam: a) acolher, atender e encaminhar as demandas dos estudantes com deficiência de maneira integrada, interseccional e multidisciplinar, em parceria com as unidades acadêmicas e administrativas; b) contribuir para a elaboração de políticas de acessibilidade e inclusão na comunidade acadêmica; c) propor ações de acessibilidade em suas diferentes dimensões; d) fomentar projetos de ensino, pesquisa e extensão com foco na acessibilidade e na inclusão (Universidade Federal do Espírito Santo, 2021).

Segundo página virtual vinculada à Universidade Federal do Espírito Santo (<https://acessibilidade.ufes.br/sobre-siac>), por intermédio da Portaria nº 79/2023, o Naufes foi substituído pela “Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade” (Siac), adotando, como diretriz, a promoção da inclusão acadêmica e da acessibilidade de modo a assegurar o ingresso e a permanência na universidade, de forma qualitativa, de estudantes, docentes e técnicos administrativos com deficiências. Assim, elege como público de suas políticas, pessoas com deficiência (PcD), transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades e superdotação. A referida página informa ainda que:

[...] estudantes com diagnóstico de transtornos funcionais específicos como: dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade-TDAH, e outros casos omissos que demandem atendimento às necessidades educativas, mas que, por si só, não resultam em classificação como pessoa

com deficiência para efeitos legais, poderão ser atendidos pela Siac, conforme avaliação multidisciplinar das necessidades específicas (Universidade Federal do Espírito Santo, [s. d.], s/p).

Com a Portaria nº 79/2023 e a incorporação do Naufes à referida instância, foi constituída uma comissão de caráter de assessoramento técnico e consultivo composta por representantes docentes, discentes, técnico-administrativos e da sociedade civil, com o objetivo de analisar demandas institucionais relacionadas às dimensões de acessibilidade. Dentre os desafios que se despontam para essa comissão, está a oferta do atendimento educacional especializado e a constituição de diretrizes para fazer tal política ser circunscrita na dinâmica da universidade.

De acordo com a página da Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade, os principais serviços disponibilizados aos estudantes apoiados pela Educação Especial na Ufes se dirigem para atendimentos psicossociais, bolsistas para acompanhamento aos discentes em sala de aula; bolsistas para apoio nas atividades de mobilidade e deslocamento, laboratório de inclusão e acessibilidade informacional (na biblioteca central) e a produção de materiais acessíveis.

Na entrevista realizada com a responsável pela gestão da “Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade”, atuam, nessa referida instância, o seguinte quantitativo de profissionais nas seguintes funções: a coordenação da pasta (01); assistência social (02), Psicologia (01); Assistente Administrativo (01) e Pedagogia (01). As quatro primeiras funções são ocupadas por servidores efetivos e a última por terceirizado.

No momento de entrevista, foi socializado o fato de as universidades federais não disporem (em seu quadro funcional) de professores para a realização do atendimento educacional especializado, ausência produzida em consequência da negação/barreiras históricas ao direito de acesso ao ensino superior pelas pessoas apoiadas pela Educação Especial, demanda discutida com o Ministério da Educação, tanto pela Ufes quanto por outras instituições de ensino superior brasileiras, com vistas à criação do cargo.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), o atendimento educacional especializado se configura em atendimentos pedagógicos, realizados no contraturno da matrícula no ensino comum, objetivando a complementação/suplementação dos

processos educativos de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

De acordo com o referido documento, cabe aos sistemas de ensino proverem respostas aos processos de escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo, dentre as ações necessárias, a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, prescrevendo, para esse último nível de ensino, a política do atendimento educacional especializado.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2008, p. 11).

A PNEE/2008 reconhece a necessidade da oferta do atendimento educacional especializado no ensino superior quando, ao tratar do professor para atuar na educação especial, compreende que esse profissional deve trazer na formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Com tal formação, esse profissional mostra ter condições de atuar no atendimento educacional especializado, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar de sua atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008).

A ausência do professor de educação especial nas universidades vai na contramão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 59, quando promulga que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dentre outras políticas, “[...] *professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado*, bem como professores do ensino regular capacitados para a

integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, art. 59, Inciso III, grifos nossos). Nesse sentido, a inexistência do cargo tem inviabilizado/impossibilitado a realização de concursos públicos ou contratações temporárias para a função.

Mediante a falta de professores especializados, a Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade da Ufes vem se apoiando a outros dispositivos. Recorre aos monitores, ou seja, estudantes da própria universidade que recebem uma “bolsa” para apoiar os discentes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas atividades acadêmicas. Um primeiro grupo de monitores é destinado à área de mobilidade e um segundo, ao suporte pedagógico. Nesse segundo caso, prestam apoios como letores, na realização de atividades acadêmicas, estudos/pesquisas nas bibliotecas, dentre outros.

Para os estudantes com deficiência visual, além dos monitores que se colocam como apoio na mobilidade, letores e transcritores de textos, foram adquiridos equipamentos, como máquina e impressora braile, que ficam disponíveis no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp), vinculado ao Centro de Educação da Ufes.

No caso de discentes surdos, a Ufes conta com um Setor de Tradução e Interpretação em Libras, vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Sociais. Os apoios vêm se realizando, sumariamente, em sala de aula, convivendo, a universidade, com o desafio/necessidade de ampliar o quadro de servidores em atuação na área, tanto para o trabalho de interpretação, como para a realização das demais atividades pertinentes aos processos formativos dos estudantes surdos, por exemplo, transcrição de materiais e apoio em agendas grupais.

Por meio do Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, o Governo Federal extinguiu vários cargos efetivos dos quadros de pessoal da administração pública federal, impossibilitando a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais, estando, dentre eles, os tradutores intérpretes de Libras. Com isso, a Universidade Federal do Espírito Santo tem buscado atender às demandas dos estudantes surdos com o conjunto dos profissionais concursados e outros que são contratados temporariamente.

Na estrutura da Universidade Federal do Espírito Santo, não há a disponibilização de salas de recursos multifuncionais para a realização do atendimento educacional especializado, conforme prescreve as normativas

educacionais brasileiras (Brasil, 2009, 2011) e nem professores para atuação na modalidade de educação especial, conforme já anunciado neste texto. Pode-se perceber que a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm desvelado a necessidade dessas políticas para apoio nas atividades que constituem o tripé do ensino superior: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Além da oferta do atendimento educacional especializado, os processos de formação desses estudantes apontam o necessário investimento na formação dos professores em atuação no ensino superior, política articulada pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd), por meio da Diretoria de Desenvolvimento Pedagógico. Essa diretoria tem promovido ciclos formativos com os docentes, denominados Encontro Formativo de Professores da Ufes, por sua vez, realizados por Centro de Ensino, conforme datas previstas no calendário acadêmico. Temáticas relativas à Educação Especial têm sido incorporadas a esses momentos formativos, contando, muitos deles, com a mediação de pesquisadores da própria universidade, dedicados à produção de conhecimentos na área.

Percebe-se que a matrícula de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação têm impulsionado as políticas de Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo, desvelando, simultaneamente, desafios que precisam ser superados por meio de políticas educacionais inclusivas. Podemos verificar avanços, mas também barreiras – como a impossibilidade (até o momento) de efetivação de professores para o atendimento educacional especializado e de intérpretes de Libras – que precisam ser transpostas visando à formação dos alunos mencionados nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tanto na graduação quanto na pós-graduação.

## **Considerações finais**

Ao analisar a política de Educação Especial na Universidade Federal do Espírito Santo, encontramos ações e desafios, considerando o que prescreve a legislação educacional sobre o direito à Educação no tocante à inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos cursos de graduação e de pós-graduação.

De um lado, podemos visualizar uma universidade que vai sendo movida a alterar suas estruturas, a partir do ingresso dos estudantes mencionados no

ensino superior, cenário que nos faz perceber que esses sujeitos não estão invisíveis na Ufes, mas lutam, cotidianamente, para terem seus direitos à formação resguardados. Em assim sendo, pode-se dizer que o ingresso desses discentes se coloca como uma ação indutora de políticas públicas.

No conjunto das políticas impulsionadas pela matrícula desses alunos, verifica-se a criação da Secretaria de Inclusão Acadêmica e Acessibilidade (Siac), a disponibilidade de monitores para apoio nas atividades de locomoção e pedagógicas, a aquisição de equipamentos e o trabalho de intérpretes de Libras (resguardando os desafios que atravessam o trabalho desses profissionais).

De outro lado, analisa-se que a Ufes, assim como outras universidades públicas, convive com desafios que precisam ser enfrentados (com apoio do Ministério da Educação) para fortalecimento dos processos de inclusão de estudantes amparados pela Educação Especial no ensino superior. A criação do cargo de professor de educação especial, a oferta do atendimento educacional especializado e a instalação de salas de recursos multifuncionais se mostram como necessidades que, se satisfeitas, podem contribuir significativamente para melhor envolvimento dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, entre ações instituídas e instituintes, a Universidade Federal do Espírito Santo vem buscando possíveis condições para se constituir inclusiva, assumindo, a formação dos professores que atuam na instituição como uma política, mas também um desafio a ser superado. Tanto as ações instituídas quanto os desafios apresentados precisam ser analisados cotidianamente no intuito de prover condições aos estudantes retratados neste texto de acesso aos currículos dos cursos em que estão vinculados, mas na intrínseca relação com o atendimento às especificidades de aprendizagem emanados pelos seus modos de ser/estar no mundo.

## Referências

- BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019.** Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Brasília: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.185%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019&text=Extingue%20cargos%20efetivos%20vagos%20e,para%20os%20cargos%20que%20especifica](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.185%2C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019&text=Extingue%20cargos%20efetivos%20vagos%20e,para%20os%20cargos%20que%20especifica). Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 27 dez. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnXRcxD/?format=pdf>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/#:~:text=Como%20direito%2C%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20se%20imp%C3%B5e%20como,constitu%C3%ADdas%20de%20uma%20realidade%20%C3%BAnica%2C%20diversa%20e%20progressiva>. Acesso em: 27 dez. 2023.

- EVARISTO, Fabiana Lacerda; ASNIS, Valéria Peres; Cardoso, Priscila Alvarenga. O atendimento educacional especializado no ensino superior: relatos de experiência. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 346-361, jan./abr. 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/359186770\\_O\\_Atendimento\\_Educacional\\_Especializado\\_no\\_Ensino\\_Superior\\_relatos\\_de\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/359186770_O_Atendimento_Educacional_Especializado_no_Ensino_Superior_relatos_de_experiencia). Acesso em: 27 dez. 2023.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- LÜDKE, Marli.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n.4, p. 318-325, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fF44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Manual de Acessibilidade**: Núcleo de acessibilidade da Ufes. Vitória: Proaci, 2021. Disponível em: [https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/manual\\_acessibilidade\\_ufes\\_1.pdf](https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/manual_acessibilidade_ufes_1.pdf) Acesso em: 27 dez. 2023.



---

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa  
autorização dos autores e/ou organizadores.

---

Os processos de escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação se fundamentam no direito social à educação mediada nas escolas comuns com apoio do Atendimento Educacional Especializado. Diante disso, nesta obra, afastamo-nos de concepções que colocam esses serviços como substitutivos ao trabalho curricular para reconhecê-lo como um conjunto de ações pedagógicas voltadas a apoiar a apropriação dos conhecimentos pelos alunos mencionados.

Portanto, propusemo-nos a apresentar reflexões sobre os fundamentos, a formação docente e as práticas pedagógicas em uma concepção de Atendimento Educacional Especializado que apoia a aprendizagem nas ações cotidianas escolares.

Os organizadores



encontrografia

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia