



# Educação Especial e Processos Inclusivos

Rogério Drago  
Edson Pantaleão  
ORGANIZADORES

encontrografia



# Educação Especial e Processos Inclusivos

---

Rogério Drago  
Edson Pantaleão  
ORGANIZADORES

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

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

**EDITOR CIENTÍFICO**

Décio Nascimento Guimarães

**EDITORA ADJUNTA**

Carolina Gonçalves Caldas

**COORDENADORIA TÉCNICA**

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

**DESIGN**

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

**REVISÃO**

Leticia Barreto

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

Educação especial e processos inclusivos /  
organização Rogério Drago, Edson Pantaleão. --  
Campos dos Goytacazes, RJ :  
Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores  
ISBN 978-65-5456-079-5

1. Educação 2. Educação especial 3. Educação  
inclusiva 4. Inclusão escolar 5. Prática pedagógica  
I. Drago, Rogério. II. Pantaleão, Edson.

24-222728

CDD-371.9

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação especial inclusiva 371.9

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5

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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

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

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

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

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

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

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margareth Vetis 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

**Prefácio..... 10**

**1. Bakhtin e Vigotski: contribuições teóricas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva..... 14**

Rogério Drago  
Emílio Gabriel

**2. Figurações teórico-conceituais sobre formação de professores para uma Educação Especial Inclusiva..... 28**

Edson Pantaleão  
Lucas de Souza Leite  
Mario de Jesus Xavier  
Larissa Littig Francisco

**3. Formação de professores e Educação Especial no Brasil: atravessamentos teóricos e impactos para a inclusão..... 57**

Amanda Costa Camizão  
Sonia Lopes Victor

**4. Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo na construção de grupos de estudo-reflexão em estudos de pesquisa-ação..... 77**

Mariângela Lima de Almeida  
Bárbara Rebecca Baumgartem França  
Nazareth Vidal da Silva  
Rafael Carlos Queiroz

**5. Intersetorialidade e Educação Inclusiva: os impactos no atendimento às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Espírito Santo ..... 100**

Alexandre Bazilatto  
Rosalva Maria Martins dos Santos  
Reginaldo Célio Sobrinho

**6. O direito à educação de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu..... 121**

Douglas Christian Ferrari de Melo  
Laís Perpétuo Colombo  
Michelle Soares Braga de Oliveira Silva

**7. Revisitar a história da educação de surdos: uma experiência outra em tempos in-esquecíveis..... 147**

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado  
Katuscia Gomes Barbosa Olmo  
José Raimundo Rodrigues  
Eliane Telles de Bruim Vieira

**8. A morte na formação educacional continuada: o ser da professora de Educação Especial que atua produzindo atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares & domiciliares ..... 178**

Hiran Pinel  
Herberth G. Ferreira  
Hedlamar Fernandes  
Rodrigo Bravin

**9. Cartografando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: aproximando narrativas..... 214**

Christiano Felix dos Anjos  
Denise Meyrelles de Jesus

**10. Avaliação e Educação Especial: discussões a partir de um momento de formação na escola ..... 242**

Alexandro Braga Vieira

Juliano Bicker Pereira

Fabia da Penha Soares

Yngrid Galimberti Pattuzzo

**11. A literatura acadêmica e as práticas pedagógicas: os estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental ..... 265**

Ricardo Tavares de Medeiros

Andressa Caetano Mafezoni

## Prefácio

Há muitas formas de ler um texto. Muitos entrelaçamentos podem ser realizados, considerando as condições de produção dessa leitura. Isso pode ser evidenciado na leitura dos capítulos que compõem a coletânea *Educação Especial e Processos Inclusivos*. Por trás das palavras, ou melhor, dos sentidos que emergem diante dos enunciados que constituem os textos, aos poucos, anuncia-se a inter-relação com outros textos. Sim, a intertextualidade é parte de uma boa leitura. E a inter-relação entre as palavras alheias e as palavras próprias-alheias, produzindo novas configurações, é parte do processo dialógico. É nessa perspectiva que o leitor pode encontrar/produzir, nestes textos, entrelaçamentos diferenciados no que tange a questões referentes à Educação Especial.

De forma semelhante a um caleidoscópio, os entrelaçamentos vão se constituindo dependendo da maneira como se olha para os diferentes capítulos deste livro. Inicialmente, ressalta, na leitura, a atenção a aspectos teórico-metodológicos e conceituais a respeito da produção de conhecimento em Educação Especial. Autores e temas distintos emergem, indicando múltiplas possibilidades de abordagem, pesquisa e compreensão de questões que remetem à educação de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, Mariângela Lima de Almeida, Bárbara Rebecca Baumgartem França, Nazareth Vidal da Silva e Rafael Carlos Queiroz chamam a atenção para a necessidade de se problematizar as metodologias investigativas e procedimentos científicos, bem como suas implicações para o avanço do conhecimento e das práticas educativas inclusivas, e discutem as possi-

bilidades da pesquisa-ação colaborativo-crítica, articulada a pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas.

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado, Katiuscia Gomes Barbosa Olmo, José Raimundo Rodrigues e Eliane Telles de Bruim Vieira também discutem questões teórico-metodológicas da pesquisa; apoiando-se em algumas ferramentas produzidas por Foucault, entre outros autores, descrevem e analisam um modo de produção de conhecimento baseado na pesquisa documental histórica, que permite a emergência de novas narrativas sobre a investigação e a prática pedagógica na educação de surdos. Na interpretação realizada por Edson Pantaleão, Lucas de Souza Leite, Larissa Littig Francisco e Mario de Jesus Xavier de postulados e conceitos elaborados por Norbert Elias, evidenciam-se algumas das contribuições das ideias desse autor para a abordagem do percurso formativo na construção da identidade docente.

Questões teórico-metodológicas também são evidenciadas na reflexão desenvolvida por Christiano Félix dos Anjos e Denise Meyrelles de Jesus, ao realizarem uma cartografia das inter-relações entre Educação Especial e Educação do Campo. Diante dos escassos estudos sobre essa temática — e da, ainda, pouca visibilidade da Educação Especial nesse contexto —, os autores tratam dos diferentes modos de olhar para essas duas modalidades de educação e suas possíveis inter-relações nos estudos sobre a temática, o que permitiu analisar diferentes paradigmas que perpassam a produção acadêmico-científica, em sua relação com a política educacional e políticas sociais, em um nível mais amplo.

Movendo um pouco nosso caleidoscópio, é possível identificar estudos que enfocam aspectos referentes às políticas de Educação Especial, concentrando-se nas condições de garantia dos direitos de pessoas com deficiência a uma educação escolar de qualidade socialmente referenciada. Destacam-se, nesse caso, a atenção à intersetorialidade, à pós-graduação, e à avaliação do estudante público da Educação Especial.

Alexandre Bazilatto, Rosalba Maria Martins dos Santos e Reginaldo Célio Sobrinho reportam-se a dados socioeconômicos de estudantes público da Educação Especial matriculados na região Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, identificando, entre eles, beneficiários de programas de transferência de renda; a partir disso, evidenciam a necessidade de políticas que articulem diferentes setores, programas e ações da gestão pública — espe-

cialmente nas áreas da educação, saúde e assistência social —, de maneira a se criar as condições favoráveis à educação escolar desses estudantes.

Douglas Christian Ferrari de Melo, Laís Perpétuo Perovano e Michelle Soares Braga dedicam-se à análise de políticas de acesso e permanência para pessoas com deficiência na pós-graduação, por meio da análise de documentos oficiais, evidenciando avanços e desafios; ressaltam a necessidade de desenvolver programas e ações robustas que possibilitem a permanência desses estudantes e a aprendizagem com qualidade.

Nesta coletânea, a reflexão acerca das políticas de Educação Especial adentram na escola e problematizam como essas políticas se refletem na avaliação que se faz do aluno nesse espaço e em sua contribuição na identificação e encaminhamentos organizacionais e pedagógicos daqueles que serão o público da Educação Especial; ressaltando o direito de todas as crianças e jovens à educação escolar, Alexandro Braga Vieira, Clayde Aparecida Belo da Silva e Juliano Bicker Pereira apontam a problemática que envolve: o laudo clínico como dispositivo para possibilitar o Atendimento Educacional Especializado, as práticas pedagógicas desenvolvidas e a necessária formação dos professores.

O estudo desses autores coloca em destaque, também, uma temática que é analisada por Amanda Costa Camizão e Sonia Lopes Victor: a formação continuada de professores e seus impactos nas práticas inclusivas. As autoras ressaltam o viés predominantemente neoliberal que tem marcado as políticas de formação continuada — o que tem trazido poucos impactos significativos para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos público da Educação Especial — e indicam a necessidade de superação desse modelo de formação, a partir de uma perspectiva que considere: os conhecimentos relevantes ao trabalho pedagógico; a seleção de palestrantes/formadores que tenham uma implicação estreita com o espaço escolar; a formação dos próprios técnicos das secretarias de educação de maneira a orientarem, de forma consistente, os profissionais da escola.

Nosso caleidoscópio ainda evidencia um modo de olhar para os textos da coletânea que nos permite identificar um eixo de reflexão que toca na questão da constituição do sujeito — professor e aluno público da Educação Especial. Esse é um processo que requer uma atenção maior quando o situamos no contexto da Educação Especial e da história das pessoas com deficiência, tão marcada por (pré)conceitos, capacitismo e segregação. Como compreender a formação desse profissional? Alguns apontamentos de Rogério Drago e Emílio

Gabriel sobre os conceitos de dialogia e alteridade destacam a necessidade de atenção aos discursos sobre a deficiência e a maneira como eles impactam a constituição identitária e subjetiva, especialmente de pessoas com deficiência. Parte dos textos contribui para essa finalidade ao focar aspectos históricos, políticos e legais que perpassam a Educação Especial.

Por outro lado, também há textos que se voltam para a formação de professores e a profissionalidade docente, ainda detendo-se em aspectos da subjetividade desses profissionais. De modo sensível e repleto de “cuidado” com o outro, Hiran Pinel, Herbert G. Ferreira, Hedlamar Fernandes e Rodrigo Bravin colocam em relevo o “ser-no-mundo” e o “ser-para-a-morte” de uma professora de Educação Especial, temática premente nos cursos de formação de professores para atuar na Educação Especial na classe hospitalar, especialmente em uma cultura em que não é “comum essa discussão refletida sobre a finitude do corpo e do simbólico ‘adeus’”, como afirmam os autores. Tratando sobre vivências e aprendizados sobre morte, vida, luto e alegrias na vida de uma professora de classe hospitalar, o texto contribui para movimentos de formação inicial e continuada desse profissional.

A metáfora do caleidoscópio contribui para ressaltar, nos capítulos deste livro, o avanço do conhecimento em Educação Especial, tanto em termos de abordagens como de dimensões da área educacional, que têm sido foco de investigação nos últimos anos. Questões socioeconômicas, políticas e sociais se entrelaçam a aspectos subjetivos, de maneira a problematizar e analisar questões da educação escolar de crianças e jovens público da Educação Especial, evidenciando a atenção à consistência dos postulados, ao rigor científico e às demandas colocadas por um projeto de educação escolar de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças e jovens, o que requer políticas e práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a leitura destes textos permite enveredar pelos caminhos de construção dessas políticas e práticas. Que o mover do caleidoscópio, no processo de leitura, possa produzir perspectivas amplas e frutíferas de compreensão da Educação Especial na atualidade!

Junho, 2024

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Ivone Martins de Oliveira**  
**Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**

# 1. Bakhtin e Vigotski: contribuições teóricas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva

Rogério Drago<sup>1</sup>

Emílio Gabriel<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.1

Este capítulo tem como objetivo apresentar diálogos conceituais com Bakhtin, Vigotski e outros estudiosos, no sentido de mergulhar no mundo da interação verbal, do atravessamento de significados e dos múltiplos discursos presentes na coletividade e produzidos na subjetividade de cada ser — nunca isoladamente. Esse diálogo teórico tem se mostrado muito promissor nas pesquisas que temos realizado em nosso grupo de pesquisa — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão (GEPEI) —, como, por exemplo, nos estudos de Gabriel (2023), Santos (2023), Silva (2024), dentre outros.

Iniciaremos por compreender alguns conceitos bakhtinianos em diálogo com Vigotski, sabendo que todos giram em torno da teoria dos gêneros discursivos e da proposição dialógica do ser. Ou seja, nunca estamos sozinhos em nosso discurso, pois todos os discursos são atravessados pelo outro, respondem a um outro discurso, sucedem falas anteriores, e isso é a essência do ser humano. Portanto, os gêneros discursivos teriam uma certa estabilidade

---

1 Doutor em Educação. Professor Titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Inclusão.

2 Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Sistema Estadual de Educação do estado do Espírito Santo.

dentro de um sistema comunicativo de uma dada sociedade/atividade humana, construída pelos vários componentes do grupo. Seriam, então, enunciados que se solidificam, de certa maneira. Ademais, esses gêneros discursivos nos preenchem desde o nosso primeiro contato com a linguagem e, daí em diante, viveremos imersos neles como elementos de nosso meio, tomando ideia amplamente defendida por Vigotski.

Pensando na Educação Especial numa perspectiva inclusiva de sujeitos com indicativo a essa modalidade educacional, a essência dialógica — conceito bakhtiniano — assume um patamar essencial, pois passam a ser como pessoas dialogando, rememorando épocas presentes, passadas e futuras, revisitando-as e refletindo sobre elas para formar o discurso em forma de enunciado, que não necessariamente assume a característica de fala, mas de linguagem para além da fala (Drago; Azevedo, 2020).

Essa caminhada não foi feita sozinha, mas sim em conjunto. O próprio processo de narrar diante do outro, ou de interpretar o discurso do outro — no caso do pesquisador —, já constrói o sentido dialógico da linguagem, resgatando a linguagem silenciada, por séculos, desses sujeitos. Assim, concordando com Vigotski (2021, p. 281), afirmamos que

Para convivermos uns com os outros, transmitirmos nossas ideias uns aos outros, precisamos saber generalizar os pensamentos que transmitimos porque o pensamento não pode ser transposto diretamente de uma cabeça para outra.

Bakhtin chama de enunciado a forma como se usa a língua, como unidade real da comunicação discursiva. Ela vai além do próprio texto, em forma de enunciação. Vale destacar que, a depender do contexto social, época ou espaço em que se utiliza do enunciado, ele pode ter diferentes significados. Nesse sentido,

[...] a forma lingüística [*sic*], [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que

compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 2014, p. 98-99).

Portanto, elemento central da comunicação é conhecer o contexto ideológico em que ele está inserido, o tema da conversa, os usos, o conteúdo, a finalidade, etc., além de colocarmos em relevo a alternância do sujeito na enunciação, pois ela sempre responde ao discurso do outro. Poderíamos, inclusive, comparar a comunicação por enunciados com os elos de uma corrente, sempre ligados uns aos outros. Vale mencionar que esses elos são construídos no viver, no desenvolver-se enquanto indivíduo, e que Vigotski classifica como uma reação adquirida, reforçando a ideia de historicidade-cultural da comunicação, uma vez que, na evolução da linguagem, “[...] as reações adquiridas são sumamente diversas dependendo das particularidades históricas, geográficas, sexuais, individuais e de classe” (Vigotski, 2018, p. 20-21).

Os gêneros discursivos são construídos por meio de signos e símbolos, representações dialógicas externas ao ser e pelos quais damos sentido à comunicação. Logo, “não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados [...]” (Bakhtin, 2014, p. 35). Isso acontece, pois o uso de signos e sua simbologia estão interligados à sociedade em que esses signos são utilizados. Diria que não só à sociedade, mas até a determinados estratos sociais dentro de um mesmo povo, que utiliza, teoricamente, a mesma língua.

Exatamente por isso, Bakhtin (2014) sustenta que a consciência sem conteúdo ideológico não é nada, e que a ideologia, para ser exteriorizada, necessita dos signos. Por isso, objetos isolados não formam signos, pois quem dá sentido a eles é a conveniência de um grupo em seu processo de comunicação. Para que essa comunicação aconteça de maneira satisfatória, é necessário que todos do grupo dominem o universo de signos disponíveis, relacionando-os ao seu sentido semiótico. Portanto, ao ser exteriorizado, o signo adquire característica objetiva e pode ser analisado em sua realidade material.

Para Bakhtin (2014, p. 33),

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material,

seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.

Nas narrativas, por exemplo, das pessoas com deficiência em processo de escolarização, o conhecimento da simbologia que envolve os signos utilizados numa determinada dialogia é de suma importância, uma vez que dar sentido à fala subjetiva e torná-la produto da história requer conhecer seus significados, não só em palavras, mas em reações sensíveis, tais como vivências inclusivas, excludentes, preconceitos vivenciados, dentre outras manifestações.

Na dialogia mantida com tais sujeitos, esses sinais, ligados aos sentimentos, exercem suma importância para desvelar o comportamento humano em um dado momento, ressaltando o que ficou escondido na ausência de palavras, mas se refletiu em expressões genuinamente humanas. Sobre isso, Vigotski (2018, p. 131) nos diz que “tudo nos permite afirmar que a emoção é de fato um sistema de relações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos”. Ou seja, os estímulos seriam o despertar da memória através da linguagem, que gera reflexos do que foi e cria novos contornos orais com base nessa rememoração.

Ademais, “o sentimento não surge por si só, em estado normal. É sempre antecedido desse ou daquele estímulo, dessa ou daquela causa, seja ela externa ou interna” (Vigotski, 2018, p. 131), o que nos complementa a ideia de um sujeito não isolado, atravessado internamente e externamente por seu discurso e pelo discurso dos outros sujeitos em um processo de humanização.

Outrossim, a comunicação linguística, entendida como a principal dentre as funções psíquicas superiores no homem, para Vigotski, é a maneira como organizamos internamente nossas experiências e com a qual refinamos o pensamento, ideia complementada por Bakhtin, para quem nos comunicamos por meio de uma língua que nos faz membros de uma mesma comunidade comunicativa. Ela é um fenômeno de interação verbal social, portanto, coletiva. Como ela é um fenômeno concreto de natureza histórico-cultural, é dinâmica, viva, e pode alterar-se conforme seu uso ou desuso. Quantas palavras foram sendo abandonadas pelos tempos? Quantas outras surgem, principalmente na era digital? Quantas foram silenciadas na ideia errônea de que pessoas com deficiência não têm o que nos relatar acerca de suas vidas?

Além disso, a língua não deixa de ser um fenômeno de poder, portanto quem exerce a hegemonia a quer monovalente. Indivíduos que não dominam a língua hegemônica são mais fáceis de controlar. Porém, Bakhtin nos alerta que

A língua materna – [...] –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (Bakhtin *apud* Salete, [s. d.], s/p).

Ou seja, se conhecemos nossa língua pelo meio em que habitamos, coletivamente e atravessados pelos outros, há que se questionar: como uma classe hegemônica pode fazer uso da língua com finalidade de exercer o poder? Ou, indo ao encontro da ideia central deste capítulo: que relações de poder estiveram presentes no silenciamento ou não dos sujeitos da Educação Especial durante os anos ou séculos? O que suas falas revelaram (ou não) sobre suas vidas e vivências? Essas questões assumem importância central no debate acerca da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, pois

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo naquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados (Bakhtin, 2014, p. 42, grifo do autor).

Logo, um dos desafios do trabalho com sujeitos com indicativo à Educação Especial é este: compreender o conteúdo do discurso e como ele se articula com a constituição identitária e subjetiva de cada ser. Nesse caso, é de suma importância reconhecer que, conforme nos indica Bakhtin, todo discurso tem sentido ideológico e busca responder algo suscitado pela realidade objetivada. E, para que possamos mergulhar nessa reflexão, temos que recorrer a outro conceito bakhtiniano: o discurso. É impossível dissociar a ideia de dialogia, de enunciado, de signo e de língua da concepção de discurso, pois ele liga os falantes ao contexto em que esses utilizam a comunicação verbal. O discurso em Bakhtin sempre é determinado por quem fala e para quem se fala. Mas, longe de ser uma comunicação restrita, o discurso é múltiplo, pois nele estão várias vozes que atravessaram a reflexão do sujeito em resposta a um outro discurso, seja ele qual for, em qualquer época.

Nesse ponto, é importante lembrarmos do conceito de meio em Vigotski. O meio é determinante para o desenvolvimento não só do ser enquanto biológico, mas enquanto ser social, inclusive impactando fortemente em seu processo de formação intelectual. A linguagem (bem como outros fatores sociais) determina o ser subjetivo, mediado pelo ambiente em que este ser se encontra, pois é ela a forma de interação do sujeito com o que se encontra a sua volta. Daí a importância da comunicação para a construção de um indivíduo que conhece a realidade que o permeia. Vigotski considerava este princípio fundamental para a construção de uma sociedade que “[...] irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano” (Vigotski, [s. d.], p. 10). Este trecho do texto *A transformação socialista do homem* sintetiza o objetivo, valorizando ainda mais a importância do meio, pois, para Vigotski (2018, p. 63),

[...] aparece com plena evidência o fato de que esse novo sistema de reações é inteiramente determinado pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Por isso toda educação é de natureza social, queira-o ou não.

Assim, a reflexão sobre o texto também esteve presente em Bakhtin, sendo este, para Cavalcante Filho e Torga (2011, s/p), “a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e sua linguagem”. Ou seja, é através do texto que o homem se manifesta. Porém, apesar de ressaltarmos que nosso texto final nunca é totalmente escrito, Bakhtin considera texto manifestações escritas, orais, gestuais, pictóricas e tudo que constitua comunicação.

Sobre a ideia de texto, Machado (1996, p. 92) nos chama a atenção para o fato de que “para Bakhtin, texto é todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva. O texto não é uma coisa sem voz; é, sobretudo, ato humano [...]”.

Ou seja, o texto nunca é isolado, nem encerrado em si mesmo. Podemos, inclusive, usar o exemplo deste capítulo, que é um texto inacabado e que, mesmo após ser publicado, ainda estará incompleto, pois será fruto de reflexões que gerarão múltiplos discursos sobre a temática, ampliando seu texto, mesmo que de forma oral e/ou reflexiva em outrem.

Como pudemos ver, os conceitos apresentados até o momento se entrelaçam e, muitas vezes, aparecem na obra de Bakhtin em relação de interdependência.

Isso se deve ao caráter dialógico sempre presente em Bakhtin (até mesmo em seus conceitos). Para ele, partindo da ideia de dialogia, os enunciados estão sempre em contato, sejam anteriores, de outros sujeitos ou nossos. Isso se dá em processos que ele chama de dialogismo futuro, construído no movimento que evolui o enunciado que chega ao receptor ou mesmo na intertextualização, ou seja, na composição polifônica de um texto, em que estão presentes outras vozes, frutos de várias instâncias enunciativas, que muitas vezes deixam marcas positivas ou negativas e, em muitos casos, até mesmo traumáticas.

Percebemos, por isso, a importância da reconstrução escrita do que se rememora: é uma forma de construir, por meio de várias vozes, um texto carregado de significados que adquire características polifônicas no exercício dos sujeitos que se atravessaram em dado tempo-espço. Sobre a característica polifônica dos enunciados, Bakhtin (2014, p. 123) nos explica, elucidando com o que foi exposto, que

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte, e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a ideia [sic] cognitiva se não submetidas a uma avaliação crítica viva. [...]. A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é aprendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz.

Poderíamos, assim, apontar a obra, o texto ou o enunciado como polifônicos, devido às várias avaliações e contribuições anteriores que a geraram, além de pontuarmos que ela própria será elemento constituinte de outras obras, outros textos, outros enunciados que virão, devido, em partes, a sua própria existência material.

Um texto, que se lança, submerge e/ou emerge, ou já está presente no interior de outro(s) texto(s), sempre inserido num determinado contexto,

produzindo uma onda ininterrupta, aberta, que se propaga até o interlocutor, que será atravessado por ele e que poderá produzir um novo texto a partir daquele. Aí está a característica polifônica da dialogia, completada pela abertura para o devir, para mais um enunciado, ao contrário da enunciação monológica, impossível para Bakhtin (2014, p. 107), pois “na enunciação monológica isolada, os fios que ligam a palavra a toda evolução histórica concreta foram cortados”.

Com base em Vigotski (2000), reconhecemos esta característica polifônica dos outros em nós, quando o autor se refere ao nosso desenvolvimento cultural, permeado pelos outros, que nos constituem e nos fazem desenvolver as funções psíquicas superiores por meio do que é externo e vai se internalizando entremeadada de diversas vozes, pois a característica polifônica é de cunho social, uma relação entre pessoas no plural, uma relação real, uma relação de cooperação, que se transforma em comunicação e se internaliza, construindo-nos e, no transcorrer da vida, reconstruindo-nos, de acordo com os contatos das múltiplas vozes que nos atravessarão.

Na perspectiva bakhtiniana, todas essas relações dialógicas constituem o sujeito, ao mesmo tempo em que são construídas por ele. Isso se dá, pois, a

[...] atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental [...] à sua objetivação externa [...] situa-se completamente em território social (Bakhtin, 2014, p. 121-122).

Portanto, o sujeito é aquele que é constituído pela linguagem e essa é quem o possibilita experienciar o mundo. É exatamente isso que o torna um ser vinculado ao fator social, uma vez que o contexto de vida não se apresenta a ele de maneira casual e, conforme nos fala Bakhtin, sobre a influência da palavra no todo do cotidiano em todas as esferas:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin, 2014, p. 42).

O sujeito também não é fechado em si, e nem pode sê-lo, pois se ele é constituído pelas relações dialógicas com os outros, tudo que nos chega é por meio das palavras dos outros. Bakhtin mesmo nos afirma isso, quando estabelece que o nosso “[...] próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento” (Bakhtin *apud* Cavalcante Filho; Torga, 2011, s/p).

Pelo exposto, pudemos notar que os enunciados, por assumirem formas relativamente estáveis na sociedade, compõem os gêneros discursivos, que respondem a finalidades (informar, deleitar, noticiar, ensinar...), pois “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e sua finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação” (Cavalcante Filho; Torga, 2011, s/p). A finalidade dos enunciados nos acompanha desde o primeiro momento em que entramos em contato com a linguagem, sendo guiada pela situação de comunicação.

Se pudéssemos representar a organização dos gêneros discursivos, ela poderia ser expressa em ondas ininterruptas de comunicação (gêneros discursivos), que se propagam por meio dos diferentes sujeitos sociais que estão envolvidos em variadas atividades sociais, em diferentes esferas da sociedade e que compõem a atividades humana. Entendemos que, para a linguagem interpretada pela ótica bakhtiniana, não há espaços fechados.

Percebemos que um gênero discursivo sempre está atravessado nos sujeitos sociais, as pessoas, sejam elas quem forem. Esses sujeitos, que se utilizam dos gêneros discursivos, promovem diariamente várias atividades sociais, como o trabalho, o lazer, o ócio criativo..., em diferentes esferas sociais, englobando o todo da atividade humana em sua subjetividade.

Vigotski complementa esta ideia ao afirmar que é na interação humana que construímos nossa subjetividade, como nos explicam Ferrari e Perinni (2020, p. 51):

Para Vigotski, a constituição subjetiva do gênero humano apenas é possível no interior das relações sociais concretas e com base nos instrumentos sociais que estão disponíveis, ou seja, é pelo coletivo que o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma, pois a formação do indi-

víduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano [...].

Nesse sentido comunicativo do sujeito em sociedade, Bakhtin divide as esferas comunicativas em primárias (do cotidiano) e secundárias (ideológicas).<sup>3</sup> Salete (s. d., s/p) nos afirma que

[...] as diferentes esferas da atividade humana, entendidas como domínios ideológicos (jurídico, religioso, educacional, jornalístico), dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos.

Outro conceito bastante importante e que se relaciona com nossa discussão é a ideia de alteridade. Segundo Araújo (2020), a alteridade se refere aos sujeitos que nos constituem, uma vez que somos atravessados, nas e pelas relações interpessoais, pelo outro. Logo, nossa subjetividade é permeada pelos olhares e palavras dos outros, o que exclui a ideia de um ser humano internalizado, pois ele está nas relações do coletivo, ou mesmo na relação com outro sujeito.

A ideia de alteridade, em Bakhtin, é ligada pelo conceito em Vigotski, uma vez que se refere à “[...] experiência que trazemos para a percepção exterior e [que] determinam o modo pelo qual o novo objeto será percebido por nós” (Vigotski, 2018, p. 179). Desde que surgimos no mundo e entramos em contato com o meio em que habitamos, vamos sendo constituídos por experiências ligadas ao outro. Por exemplo, quando leio uma frase, quando aprecio um desenho, quando ouço uma música, quando pego um brinquedo na mais tenra idade, todas essas experiências (que tocam o físico e o psicológico) têm a participação do outro, daí a proximidade entre os conceitos de alteridade em Bakhtin e a percepção em Vigotski. O outro está presente, o outro está no meio, o outro me torna eu.

Além disso, é interessante caracterizar outro elemento da alteridade, que é a sua não intenção, ou seja, ela não emana de uma relação consciente, em que o sujeito se faz pelo discurso do outro num processo dialético proposital, mas nas relações do cotidiano, em contato com o outro, ao qual, podemos não

---

3 A separação das esferas comunicativas em primárias e secundárias se dá apenas em caráter didático, mas não em relação de superioridade de uma sobre a outra.

ter escolhido o contato. E, uma vez que vivemos em sociedade, contatos não intencionais, palavras que respondem a outras palavras na mera convivência, são perfeitamente comuns.

Em “estética da criação verbal”, Bakhtin afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do outro (Gege *apud* Araújo, 2020, p. 48-49).

Com isso, o autor quer nos dizer que, ao construirmo-nos com base no outro, construímos também um conjunto ideário valorativo, subjetivo, mas que compõe o todo da sociedade. Por esse motivo, Bakhtin refere-se à memória em dois tempos: o passado e o futuro.

Para se compreender a memória de futuro em Bakhtin, é necessário compreender que, a própria memória, para ele, não é algo perdido no futuro, mas que retorna ao presente com conotações estéticas daqueles que narram ou vivem um acontecimento. A memória de futuro também se mostra no presente, uma vez que está permeada de aspectos morais que, atravessadas à estética do passado, criam uma narrativa do que foi com vistas ao que será (ou poderia ser). Nesse momento, passado e futuro se encontram no presente.

A memória de futuro ainda será, mas cria uma enunciação que, proferida por um sujeito a outro sujeito, tem a intenção de representar algo na discussão, num emaranhado de significados que a entonação, as pausas, as ênfases, dentre outras manifestações, querem lhe atribuir, de acordo com a finalidade do discurso. Portanto, a memória de futuro é de aspecto moral, pois visa uma narrativa que reestrutura o passado, dando-lhe os contornos desejados.

Sobre essa expressão moralizada da memória de futuro, Vigotski (2018, p. 343) considera que “[...] toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos”, portanto, no presente, efetua-se uma lembrança passada de cunho estético, criando novos valores morais sobre o que poderia ter sido, sobre o que moralmente existe como ideia, mas talvez não exatamente como se deu.

Daí o sentimento que aflora dessa análise interior sobre a ação exterior e que, muitas vezes, está estritamente atrelada à vida das pessoas com deficiência, especialmente as que já estão na fase adulta da vida e possuem um acúmulo dialógico muito mais amplo do que uma criança.

Nesse contexto, concordamos com Geraldi (2007, p. 45), quando nos diz que

[...] no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado [...], mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e os sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e recompreendendo o passado.

Ou seja, revisitamos o passado com os valores do futuro, dando-lhe novos contornos. Mas, esse processo também não é individual, uma vez que retornamos ao passado sob olhares dos outros, sob discursos em diferentes contextos, imersos numa ou noutra atividade humana. A memória de futuro é uma maneira de ressignificar o passado, e toda essa construção narrativa está relacionada aos discursos que podem incluir ou excluir, reconhecer ou não, silenciar ou não, sujeitos da Educação Especial, tão marginalizados historicamente, como mostram estudos de Lobo (2008), por exemplo.

Ante tudo o que foi exposto, entendemos que este capítulo nos traz conceitos muito caros e importantes para o reconhecimento dos sujeitos, com indicativo à Educação Especial, como produtores de histórica, cultura, conhecimento, linguagem, dentre tantos outros aspectos, que mostram o protagonismo dessas pessoas, bem como o reconhecimento como cidadãos de direitos.

## Referências

- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas**: Bianca e a Síndrome de Turner. 2020. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Vitória-ES, 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

- CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). *In: I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos*, 2011, Vitória. **Anais** [...]. Vitória-ES, 2011.
- DRAGO, R.; AZEVEDO, K. V. Linguagem para além da fala. *In: DRAGO, R.; BRAGA, L. V. da S. (Org.). Vigotski: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2020. p. 21-41.
- FERRARI, M. G.; PERINNI, S. T. Adolescência e subjetividade. *In: DRAGO, R.; BRAGA, L. V. da S. (Org.). Vigotski: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2020. p. 43-52.
- GABRIEL, E. **Uma história da educação especial no município de Marilândia-es: memórias e narrativas (1980-1999)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Vitória-ES, 2023.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. *In: FREITAS, M. T. de A.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. Cortez: São Paulo, 2007. p. 39-56.
- LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MACHADO, I. A. O texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lingueliteratura/article/view/114125>. Acesso em: 23 set. 2022.
- PAGNEZ, Karina Maldonado; PRIETO, Rosângela Gavioli; SOFIATO, Cássia Geiauskas. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. **Olh@res**, v. 3, n. 1, p. 32-57, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/320/121>. Acesso em: 23 set. 2022.
- SALETE, M. Gênero(s) resumo na perspectiva bakhtiniana. *In: 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*, [s. d.], [S. l.]. **Anais** [...]. [S. l.]: Celsul, [s. d.]. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL\\_VI/Individuais/G%C3%8ANERO\(S\)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf](https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/G%C3%8ANERO(S)%20RESUMO%20NA%20PERSPECTIVA%20BAKHTINIANA.pdf). Acesso em: 23 set. 2022.
- SANTOS, Y. R. dos. **O aluno com Síndrome de DiGeorge nos anos iniciais do ensino fundamental: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento**. 2023. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Vitória-ES, 2023.
- SILVA, E. dos A. **Alice e suas experiências de aprendizagem: ensinando e aprendendo matemática com uma estudante com deficiência intelectual**. 2024. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Vitória-ES, 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A Transformação Socialista do Homem**. Tradução: Roberto Della Santa Barros. Revisão: Marcelo Dalla Vecchia. [S. l.]: [s. n.], [s. d.]. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013\\_a\\_transformacao\\_socialista\\_dos\\_homens.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformacao_socialista_dos_homens.pdf). Acesso em: 11 jan. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929: psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

## 2. Figurações teórico-conceituais sobre formação de professores para uma Educação Especial Inclusiva

Edson Pantaleão<sup>1</sup>

Lucas de Souza Leite<sup>2</sup>

Mario de Jesus Xavier<sup>3</sup>

Larissa Littig Francisco<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.2

### Considerações iniciais

O presente texto se insere num movimento de inquietações acerca da formação de professores, entendidos enquanto figuras centrais no processo de mediação entre os conteúdos sociais e historicamente construídos e os estudantes. Apontando para a necessidade da formação desses profissionais se pautar, cada vez mais, no respeito à diversidade e à diferença, refletimos sobre a importância do percurso formativo na construção da identidade docente.

---

1 Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

4 Doutoranda e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Pensando com Norbert Elias (1994), compreendemos a sociedade configurada com indivíduos interdependentes entre si, que constituem e são constituídos em figurações.<sup>5</sup> Nesse contexto, apontamos os docentes enquanto seres coletivos e sociais, que formam e são formados a partir de teias de interrelações, constituindo um processo de “formar formando-se” (Pantaleão, 2009). Partindo dessa concepção, destacamos que, além do contexto formativo, são muitos os atravessamentos que constituem a identidade docente.

Nessa esteira de pensamentos, Nóvoa (1992) enfatiza que a formação da identidade de professores se relaciona com o desenvolvimento pessoal, no sentido de produzir a vida do professor, com o desenvolvimento profissional, tangente à produção da profissão docente e com o desenvolvimento organizacional, no sentido de produção da escola.

A partir das lentes de Antônio Nóvoa (1992), concordamos que a formação de professores deve ser dada de maneira a estimular a autoformação, o pensamento crítico e uma perspectiva crítico-reflexiva. Conforme destaca o autor, a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, os aspectos pessoais, desconsiderando as contribuições dessa dimensão para a construção da identidade docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 13).

Por assim dizer, entendemos que a identidade docente não é construída somente no âmbito dos cursos de formação inicial (licenciatura), tampouco é acabada no momento da conclusão do curso. É, na verdade, um processo sempre inacabado e inconcluso; ou seja, uma formação de modo contínuo. Assim, pode ser entendido enquanto um sistema aberto que, sempre em construção, mistura as experiências pessoais com as influências dos mais diferentes campos socioculturais.

---

5 Elias (2006) entende que as figurações são marcadas pela conexão de humanos com outros humanos, dada principalmente pela transmissão de conhecimentos de uma geração para a outra e pela inserção do sujeito singular num agrupamento social já existente.

Tendo isso em mente, destacamos que pensar a educação dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>6</sup> requer considerar diferentes fatores que permeiam a trajetória desses discentes dentro e fora dos muros da escola. A formação de professores, com certeza, é uma delas. Concordamos com Torres e Mendes (2019) quando apontam para a necessidade do desenvolvimento de *atitudes sociais* (entendidas enquanto uma predisposição a ação) relativas à inclusão, acreditando que “professores que possuem atitudes mais positivas com relação a inclusão utilizam estratégias de ensino mais inclusivas em suas aulas” (Torres; Mendes, 2019, p. 766).

Num olhar retrospectivo para o processo educacional dos estudantes com deficiência, observamos que esse alunado é, na maioria das vezes, tratado a partir de uma perspectiva capacitista, ou seja, apontados como menos capazes e colocados à deriva dos processos sociais e educativos. Além disso, observamos também uma longa jornada de lutas sociais em prol da reafirmação de seus direitos fundamentais, como o direito ao acesso e permanência na educação e o direito de se locomover com autonomia pelos diferentes espaços, por exemplo.

O debate acerca da educação e escolarização dos estudantes PAEE ganha maior proporção a partir dos movimentos sociais e da realização de eventos, emergidos no século XX em prol dos direitos humanos. Como marcos desse período, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Educação, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em 1993, e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994 e que produziu a Declaração de Salamanca, considerada marco mundial difusor da filosofia da Educação Inclusiva (Mendes, 2006).

Esse contexto, conforme enfatiza Mendes (2006), embasou a construção de argumentos morais que auxiliaram na conscientização da sociedade acerca dos prejuízos da segregação sistemática dos grupos minoritários, e contribuiu para a construção de propostas preocupadas em trazer as crianças com deficiência para dentro das escolas. Uma vez na escola, e com número de

---

6 Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), o grupo de estudantes PAEE é constituído por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

matrículas cada vez mais crescente, a inclusão desses estudantes não era, por vias simples, naturalmente garantida.

Neste capítulo, temos como objetivo refletir acerca de como a formação de professores tem papel central na construção de conhecimentos para uma Educação Especial Inclusiva e no desenvolvimento de atitudes sociais incluídas à inclusão e ao respeito à igualdade e à diferença. Para tanto, baseamos nossas reflexões nas concepções teórico-metodológicas de Norbert Elias (1994; 2006) e Antônio Nóvoa (1992; 1995).

Num primeiro momento, evidenciamos alguns pressupostos acerca da Educação Especial e da inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum. Em seguida, destacamos aspectos da formação de professores no Brasil para, finalmente, refletirmos sobre a formação de professores para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva.

### **Considerações sobre uma Educação Especial na perspectiva inclusiva**

No processo educacional dos estudantes com deficiência, predominou-se por muito tempo, e por influência dos Estados Unidos, o modelo de normalização e integração escolar. A ideia de normalização não era baseada, conforme destaca Mendes (2006), em uma teoria científica, mas em princípios morais, e prezava que toda pessoa com deficiência teria o direito de gozar das experiências de um estilo ou padrão de vida que seria comum às demais pessoas em sua comunidade ou cultura. Já a noção de integração não pode ser confundida com inclusão, pois partem de ideias distintas. Na integração, o estudante era inserido na escola comum, mas não necessariamente incluído nas práticas pedagógicas que preenchiam o cotidiano escolar. O status quo da escola é mantido.

Concordamos com Mendes (2006) quando enfatiza que “percebe-se, nessa fase, o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade” (Mendes, 2006, p. 391), ou seja, o estudante se adapta à sociedade, que, por sua vez, mantém-se igual. Podemos inferir que essa perspectiva fortalece e sustenta uma concepção biologizante de deficiência, balizada na expectativa de cura do indivíduo para a sua inserção no contexto social.

No contexto brasileiro, estudos de Jannuzzi (2004) mostram que o descaso do governo abriu precedentes, durante muito tempo, para a pulverização, especialmente no final do século XX, de uma rede de instituições especializadas filantrópicas para educação daqueles que sempre foram excluídos dos processos educativos na escola comum. No contexto de urbanização e industrialização, as motivações da escola centravam-se no ensinar a ler, escrever e contar. Segundo a autora, nessa época, a concepção de deficiência está muito atrelada ao Coeficiente Intelectual (QI), portanto predominava-se a ideia das classes especiais e das instituições especializadas (Jannuzzi, 2004) para nivelar os estudantes.

Acerca das instituições especializadas, é necessário enfatizarmos a perspectiva médico-clínica que vigora em seus espaços/tempos ainda na atualidade, conforme destaca Sobrinho, Pantaleão e Sá (2017). Em seus estudos com as escolas especializadas do Espírito Santo, os autores identificaram um conjunto de serviços de natureza clínica ofertados nesses espaços, que vão desde fonoaudiologia até fisioterapia.

O grande problema de o viés médico-clínico ser predominante nessas instituições é que a perspectiva pedagógica e didático-educacional fica em segundo plano (quando existem), e essas instituições acabam por se configurar como espaços com objetivos outros que não aqueles preocupados com o ensino/aprendizado.

Atualmente, diferentes estudos (Mendes, 2006; Miletti; Ribeiro, 2014; Laplane; Caiado; Kassar, 2016) mostram que, ao contrário do início dos anos 2000, o número de matrículas nas escolas comuns é maior que nas instituições especializadas. Isso se deve, dentre outros motivos, às mudanças de paradigma nas políticas públicas para a Educação Especial.

Dentre essas alterações, destacamos que a Educação Especial no Brasil começou a ser desenhada a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 4.024/1961, que determinava, em seu artigo 88, que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Por um lado, apesar de não trazer muitas determinações, foi o início do percurso dessa modalidade de ensino no país. Por outro lado, apresenta, no seu texto, a perspectiva de adequação e enquadramento do indivíduo ao sistema escolar e social já existente.

Dez anos depois, a Lei n.º 5.692/71,<sup>7</sup> responsável pela reformulação de parte da 1ª LDBEN, também não apresentou muitos avanços para esse alunado. No texto da legislação, estabelecia-se, em seu art. 9º, que

[...] os estudantes que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Ou seja, a Lei não estabelecia a obrigatoriedade dos estudantes com deficiência na rede comum de ensino, pelo contrário, abria precedentes para que fossem encaminhados para as instituições especializadas. Por essa razão, consideramos que não houve indicação para o encontro de processos inclusivos nesse dispositivo legal. Já a Constituição Federal (CF), promulgada anos depois, determinou que seja dever do Estado ofertar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Corroborando com as determinações da CF de 1988, é elaborado, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Posteriormente, tem-se a 2ª LDBEN em 1996 (Lei 9.394/1996), em vigor atualmente e que retoma algumas considerações anteriores, apontadas na Constituição e no ECA, e acrescenta que o serviço especializado deve ser oferecido como apoio ao ensino comum, além de discorrer sobre os currículos e a formação docente para a Educação Especial, principalmente no capítulo V, em seus artigos n.º 58, 59 e 60.

No rol dos parâmetros legais, destacamos, inclusive, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, artigo 2º, que determina que

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001).

---

7 Modificou a estrutura do ensino no Brasil. O curso primário e o antigo ginásio, resultou no curso de 1º grau.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu art. 6º, § 3º, inciso II, discorreu sobre algumas diretrizes relacionadas à formação docente, contemplando os “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (Brasil, 2002).

Além disso, destacamos o Decreto nº 5.626/2005, que instituiu a educação dos estudantes surdos na Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 e que tem como objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes PAEE nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para o atendimento das necessidades educacionais desses estudantes e ratificando a Educação Especial enquanto eixo transversal em todos os níveis. Nessa esteira, é também objetivo da política orientar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores.

Nesse prisma, e a partir desses importantes marcos legais, faz-se necessário enfatizar a superação parcial da concepção predominante de normalização e integração como modelos para a Educação Especial no Brasil. Apesar de ainda existir em algumas realidades, dada a extensão territorial do Brasil e as raízes históricas de desigualdade, predomina-se hoje, no sistema educacional brasileiro, a concepção de que os estudantes com deficiência devem estar incluídos na educação. Isso significa estarem matriculados e frequentar a escola e a sala de aula comuns, juntamente com os demais estudantes, participando ativamente dos movimentos pedagógicos da escola e com acesso ao AEE<sup>8</sup> como um serviço complementar.

Foi também a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que se incorporou, no bojo das políticas públicas, a ideia de necessidade da transversalidade dessa modalidade de ensino em todas as etapas e níveis da educação.

---

8 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui suas diretrizes determinadas pela Resolução n.º 4, de 2009, e caracteriza-se como um serviço oferecido aos estudantes PAEE. Para ter acesso ao atendimento, os estudantes devem estar devidamente matriculados em classes comuns e buscar pelo serviço no contraturno.

Delineado o referido contexto da Educação Especial no Brasil e os pressupostos para a consecução de uma Educação Inclusiva, destacamos, no item seguinte, a possibilidade de instaurar teias de estudo, percebendo a aproximação figurativa “um com o outro” em nossas potenciais reflexões, que se formulam, durante a formação inicial, juntamente com as intervenções que referenciam para o campo da atuação, da prática e também da importância do desenvolvimento da formação de professores, abordando aquilo que nos é processual à formulação da base teórica deste capítulo: a sociologia figuracional e a profissão docente.

### **Os processos de interdependência na formação de professores**

Nesse momento, tanto Norbert Elias (1994, 2006) quanto Antônio Nóvoa (1992, 1995) elucidam algumas teias necessárias para a compreensão de um diálogo que, a nosso ver, possa existir. Como já relatado, a análise das duas teorias interdependentes nos ajudará, mais à frente, a entender a perspectiva docente a respeito dos processos inclusivos, bem como a dos discentes público-alvo da educação especial, em suas respostas à ação docente e nos processos sociais que devem ser fomentados na formação de professores.

Por definição, sabemos que processos sociais se referem

[...] às transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, ou seja, em geral não aquém de três gerações – de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio. Em ambos os casos, os critérios são puramente objetivos. Eles independem do fato de o respectivo observador os considerar bons ou ruins (Elias, 2006, p. 27-28).

Dessa forma, sabemos quais figurações estão sendo incluídas ou excluídas dos processos nesse conjunto de transformações recentes. Nesses termos, Elias (2006) salienta que

[...] a diferenciação crescente e decrescente de funções sociais, o aumento ou a diminuição do capital social ou do patrimônio social do saber, do nível de controle humano sobre a natureza não humana ou da compaixão por outros homens, pertençam eles ao grupo que for.

Logo, é inerente às peculiaridades dos processos sociais que eles sejam bipolares. **Diferentemente do processo biológico de evolução, os processos sociais são reversíveis** (Elias, 2006, p. 28, grifo nosso).

Nessa assertiva, os processos de longa duração, na constituição da nossa sociedade, são vinculados aos contextos inerentes, que se tornam culturais aos processos próprios de civilização e de formação das instituições nessa dinâmica excludente; vê-se, por exemplo, a figuração da colônia (Brasil) frente à metrópole (Portugal). Com o processo social assumindo a natureza reversível, temos outra configuração política, embora tenhamos muitos resquícios daquilo que vivemos nas civilizações anteriores. No presente, cabe-nos assegurar a democrática participação e inclusão do PAEE.

Em primeiro lugar, destacamos que a perspectiva eliasiana, durante o processo civilizador, é evidenciada por uma característica notadamente histórica, diferentemente da formação de outras teorias que visam o presente. Isto é, “[...] uma teoria sociológica dos processos sociais tem de levar em conta, por exemplo, a afinidade estrutural de processos de formação do Estado no passado e no presente” (Elias, 2006, p. 29). E, reconhecendo o presente, associa-se a profissionalização e formação dos professores como passo importante na autorregulação dos desejos, bem como ao avanço da especialização nos processos de tecnização, definindo que

O processo de tecnização e o processo civilizador são, ambos, processos de longa duração, não-planejados, que se movem numa direção discernível – com impulsos e contra-impulsos alternados – mas sem qualquer propósito na longa duração. São não-planejados, embora surjam do entrelaçamento, da conjunção, da cooperação e do confronto de várias atividades planejadas (Elias, 2006, p. 35).

Com a citação acima, identificamos as diferentes especializações que podem ocorrer na trajetória docente, e suas interdependências que podem fragmentar, a troco de mercado, a formação desses profissionais ao longo dos processos sociais para a dependência neoliberal da qual a educação perigosamente se aproximou.

Entendendo a estrutura da sociedade numa lógica eliasiana, compreendemos, a partir do que foi descrito em sua abordagem sociológica-processual,

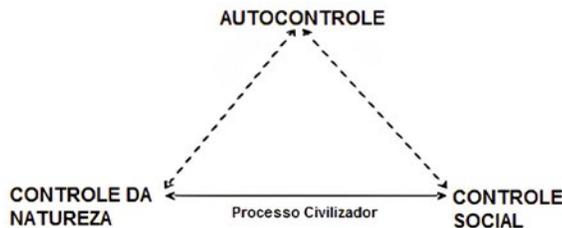
tendo como base a parte II do livro *A sociedade dos indivíduos*, intitulada *Problemas da autoconsciência e da imagem do homem*, aquilo que o autor se preocupa em afastar teoricamente sobre a natureza e o distanciamento de indivíduo e sociedade (Elias, 1994).

Além disso, o “Triângulo das Funções Interligadas” revela as teias das interdependências necessárias numa padronização de controle estabelecida no *habitus*, isto é, “[...] a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros da sociedade” (Elias, 1994, p. 150). De tal forma que traz uma autoimagem do professor para uma execução precoce — à priori — da observação contínua do que se precisa ocorrer na *identificação-nós*.

O controle da natureza, o controle social e o autocontrole compõem uma espécie de anel concatenado: formam um triângulo de funções interligadas que pode servir de padrão básico para a observação das questões humanas. Um lado não pode desenvolver-se sem os outros; o alcance e a forma de um dependem dos outros; e, quando um deles fracassa, mais cedo ou mais tarde os outros o acompanham (Elias, 1994, p. 116).

Elias (1994), dissolvendo o conceito de seus controles, posiciona-os numa ordem respectiva e interdependente, explicando como a manutenção figurativa desses ocorreria através de um “anel concatenado”, em que é possível incluir o aluno e o professor numa rede de relação “nós” em suas individualizações, que estão indissociáveis. Nessa compreensão, acompanhamos o autor na seguinte representação, vejamos:

Figura 1 – O Triângulo das Funções Interligadas



Fonte: Elias (1994, p. 116).

Em nossa visão, a representação caracteriza a individualização no processo social e nos provoca às indagações teóricas, do tipo: como ter, em contrapartida, uma interdependência funcional (institucional) no confronto de um autocontrole sobre uma interdependência instituída (normativa)? Numa ideia síntese, e preocupando-nos com uma linha tênue entre os dois, eles não poderiam ser assim estáveis e tão básicos, numa ética planejada e a curto prazo. Na visão eliasiana, a partir da lógica do triângulo, entendemos que o conjunto das relações e funções biológicas, sociais e históricas dos indivíduos estão interdependentes no processo civilizador, dimensionando suas figurações em favor de seus habitus (Elias, 1994; 2006).

Nessa reflexão, Nóvoa (1995) percebe o desafio em meio a complexidade de se pensar a profissão docente e a formação continuada integrada aos processos parciais que avançam cada vez mais no campo tecnológico, ocasionando a redefinição dos papéis desses profissionais nos tempos atuais. Talvez pela limitação do tempo a que esse trabalho se propunha, suas nuances não completem tudo aquilo que o leitor ansiava sobre a teoria do autor. Entendemos que, nessa transformação dos processos, o professor está à mercê de transferir os problemas da escola para casa, e desses para o centro de sua formação, que acabam, muitas vezes, eliminando os percursos e a qualidade de uma verdadeira formação contínua de qualidade (Nóvoa, 1995).

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional, no seio do professorado, e organizacional, no contexto escolar (Nóvoa, 1992). Delimitando a nossa pesquisa, essas emergências aprofundam também as demandas que são fundamentais nas universidades, para que a prática didático-pedagógica se efetive nas interdependências institucionais de inclusão para os alunos PAEE.

Quando pensamos nos contextos acadêmicos, pouco vemos sobre a ação de mesclar saberes entre as diferentes áreas num arcabouço envolvendo territórios teóricos e participação dos próprios professores, excluindo possibilidades de transdisciplinaridade e outros, embora aconteçam sim. Pensar nesses movimentos é oportunizar, pedagogicamente, uma formação docente democrática e plural, em detrimento do saber do próprio aluno e do professor.

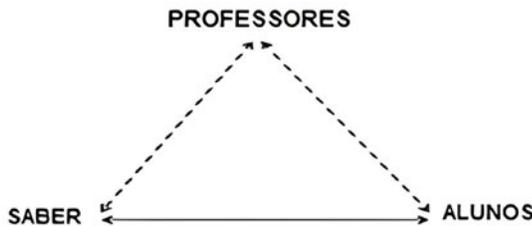
Seguindo esse princípio, Nóvoa (1995) expõe os dilemas atuais da profissão docente. O autor propõe, a partir de Jean Roussaye, o pensamento do *Le*

*triangle pédagogique* que coloca o “lugar morto” como principal responsável por representar o que é essencial para os acontecimentos em consolidação do trabalho pedagógico, entendendo que “[...] é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (Nóvoa, 1995, p. 8). Para uma simples explicação do triângulo, Nóvoa (1995) afirma o seguinte:

A partir de uma relação privilegiada de dois destes vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimento; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem (Nóvoa, 1995, p. 8).

Nessa compreensão, acompanhamos o autor na seguinte representação, vejamos:

Figura 2 – O Triângulo Pedagógico



Fonte: Nóvoa (1995, p. 8).

Em nossa reflexão, o triângulo representado acima cria uma teia de interdependência conceitual, capaz de possibilitar e reduzir os equívocos causados pelos processos de longa duração. Esses são produzidos no arriscado discurso sobre a dicotomia integração *versus* inclusão (mesmo que potencialmente) e de como o professor é responsável por estabelecer as relações do processo pedagógico em figurações com seus alunos, incluindo aqueles que são públicos da Educação Especial em processos inclusivos.

Para Silva (2018, p. 17), “[...] o processo inclusivo não se resume ao contexto local, mas às diferentes figurações presentes na sociedade que influenciam, de alguma maneira, o modo pelo qual produzem noções e atitudes inclusivas ou exclusivas”. A partir dessa perspectiva, anunciamos o subcapítulo a seguir, colaborando para uma releitura de trabalhos importantes acerca da formação inicial dos professores em relação aos saberes profissionais, apresentados na figura 3, e para a concretização dos caminhos que estão sendo a base desta investigação.

### **Aspectos da formação inicial de professores: saberes profissionais e suas interdependências**

Pensar na formação de professores é pensar sobre a qualidade da educação. Além de infraestrutura, materiais didáticos, propostas e diretrizes curriculares, “a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais” (Gatti, 2016, p. 163).

Nossa concepção de formação docente vai ao encontro dos pressupostos de Freitas (2012), que defende a consolidação de um subsistema nacional de formação de professores, tendo como orientação central a escola e a Educação Básica. Em seu estudo, a autora levanta os pressupostos para a construção desse sistema, que deve ser “**unitário, coerente, organicamente articulado e plural**” (Freitas, 2012, p. 214, grifo no original).

Freitas (2012) aponta que o sentido de unidade desse sistema se dá pela pressuposição de interrelação e interdependência da formação de professores e da instituição escola, compreendendo esses dois componentes do processo educacional a partir de uma concepção unitária.

O sentido de coerência, por sua vez, tem a ver também com a articulação entre municípios, estados e a União, para as etapas e níveis de ensino — Educação Infantil, Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduação. Tais níveis e etapas de ensino devem estar organicamente articulados.

Por fim, a autora defende a construção de um sistema que respeite o caráter plural das escolas públicas brasileiras, sendo necessária, para isso, a participação ampla de diversos setores da sociedade, como organizações acadêmico-científicas, sociais, sindicais e também institucionais, como representantes municipais e estaduais, Ministério da Educação, além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (Freitas, 2012).

No tocante aos estudos e reflexões acerca da formação docente, dois tópicos emergem de maneira muito recorrente, quais sejam, os saberes profissionais dos professores e a dicotomia teoria-prática. Relacionado aos saberes docentes, concordamos com Tardif (2008, p. 287) quando enfatiza que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”.

Em conformidade, Gatti (2016) aponta para a necessidade de não pensar a formação docente de maneira desarranjada, com destreza, esvaziada em seus conteúdos e reflexões, ou aligeirada. Nas palavras da autora, “reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas” (Gatti, 2016, p. 166).

Na seara dos estudos sobre os saberes dos professores, concordamos com Tardif (2008) ao chamar atenção para o fato de que as fontes dos saberes docentes vão além da formação realizada no âmbito dos cursos de Ensino Superior, sendo atravessadas por dimensões pessoais, sociais e profissionais que, articuladas, compõem seu campo de saber profissional, conforme destacamos a seguir (figura 3).

Figura 3 – Fontes dos Saberes Profissionais Docentes



Fonte: Elaborada pelos autores, com base em Tardif (2008).

No campo dos saberes e experiências pessoais dos professores, incluem-se os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (Tardif, 2008).

No que tange à formação inicial de professores no âmbito do Ensino Superior, as preocupações são centradas na apreensão de estratégias pedagógicas a fim de subsidiar a prática docente. Teoria e prática emergem, nesse sentido, enquanto componentes distintos. Acerca disso, Tardif (2009) aponta que a prática e a teoria precisam andar lado a lado na formação de professores, num sentido horizontal e não vertical. Conforme esse princípio, o educador precisa compreender que a sua atividade pedagógica se estende entre as teorias e práticas, de modo que surge a partir da prática e se fundamenta por meio da teoria.

Concordamos, ainda, com Freitas (2012), ao destacar quatro princípios intrinsecamente articulados e interdependentes, que são centrais para superação de concepções superficiais e precárias de formação docente. São eles:

**[...] a expansão massiva da educação superior pública e a criação de igualdade de condições e acesso à educação e ao trabalho; a elevação da qualidade socialmente referenciada da formação; o financiamento público necessário como garantia da qualidade da educação pública; e a gestão democrática dos processos formativos** (Freitas, 2012, p. 215, grifo no original).

Acerca da expansão do acesso à Educação Superior pública, Freitas (2012) enfatiza que o contraste entre estudantes que desejam ingressar no Ensino Superior e as vagas oferecidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas é muito grande e requer a tomada de responsabilidade pelos estados e União para maior oferta de vagas.

A universalização da Educação Básica passa, necessariamente, pela expansão do acesso aos cursos de Graduação em universidades públicas. Nesse caso, especificamente, acesso aos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Soma-se a isso a necessidade de garantir condições de permanência e êxito durante a formação, “com apoio ao processo de construção de sua identidade como educadores das novas gerações” (Freitas, 2012, p. 216).

Em relação à elevação da qualidade socialmente referenciada, a autora alude à qualidade da formação, com cursos capazes de possibilitar o acesso

aos conhecimentos científicos historicamente acumulados, às artes, às diferentes culturas e práticas que subsidiarão a práxis educativa de qualidade. Freitas (2012) reforça que a elevação da qualidade da educação pública somente se concretizará por meio da elevação das condições do trabalho dos professores, por meio de uma reinvenção da relação docente-discente, pela criação de vínculos outros, tecidos no bojo da vida e dos movimentos sociais.

A autora chama atenção, inclusive, para a responsabilidade dos cursos de Pós-Graduação, enfatizando que devem pensar, repensar e organizar cursos para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, em articulação com os fóruns estaduais de formação de professores. Expandindo o espectro analítico, por meio da pesquisa e das concepções do cotidiano escolar, é possível pensarmos uma formação docente mais contextualizada ou, nas palavras da autora, uma formação socialmente referenciada (Freitas, 2012).

Nesse aspecto, a autora destaca a necessidade de estarmos em constante processo de revisão e avaliação dos cursos de Licenciatura, a fim de evitar uma formação de cunho tecnicista, aligeirada, totalmente cooptada pelos interesses do mercado e distante dos interesses didático-pedagógicos. Outra questão destacada por Freitas (2012) é o financiamento público da educação pública. Segundo a autora, somente por meio de um financiamento justo é possível pensar em educação de qualidade.

Essa demanda histórica dos educadores, princípio basilar de um subsistema nacional de formação de professores e profissionais da educação, relaciona-se intrinsecamente à garantia da igualdade de condições para a sólida formação científica, técnica, cultural, ética e política de todos os profissionais da educação (Freitas, 2012, p. 219).

Acerca do financiamento, a autora salienta, no prisma do pacto federativo, a falta de responsabilidade dos estados e municípios com a formação de seus profissionais da educação, com a ausência de planos de carreira adequados, sendo um dos principais empecilhos para valorização docente (Freitas, 2012).

Concordamos com a autora e enfatizamos a falta de efetivação dos professores, por meio da realização de concursos públicos, como um dos principais mecanismos de desvalorização da profissão. A contratação de professores pelo regime de Designação Temporária (DT) ou Contrato Terceirizado é

ruim para o processo de aprendizagem, uma vez que não é possibilitada a continuidade do ensino, além de não oferecer segurança profissional para os docentes que, ao final de cada ano, precisam passar por um novo processo seletivo e não possuem todos os seus direitos trabalhistas assegurados.

Em uma breve consulta ao Laboratório de Dados Educacionais, analisamos uma série histórica entre 2014 e 2019, comparando o tipo de vínculo dos professores no Espírito Santo.

Tabela 1 - Vínculo empregatício, no serviço público, dos professores no Espírito Santo (2014-2019)

<b>Tipo de Vínculo</b>	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<b>Concurado/ efetivo</b>	19.190	19.958	23.407	20.521	20.117	19.965
<b>Contrato CLT</b>	541	486	168	145	182	218
<b>Contrato Temporário</b>	20.860	20.260	16.892	17.985	18.439	19.476
<b>Contrato Terceirizado</b>	63	94	126	122	55	74
<b>Total</b>	40.654	40.798	40.593	38.773	38.793	39.733

Fonte: Elaborado pelos autores (2021) com base no Laboratório de Dados Educacionais (2021).

A partir desses dados, observamos que, em quase todos os anos destacados, o número de professores efetivos corresponde a apenas metade, ou pouco mais dela, de modo que o restante se divide entre Contrato CLT — que corresponde aos professores que trabalham com carteira assinada —, Contrato Temporário (grande maioria) ou Contrato Terceirizado. Esses dados corroboram a não-efetivação dos professores por meio de concursos públicos e emergem enquanto evidência da desvalorização da educação e da categoria por parte dos governos (estaduais e municipais).

## **Contextos universitários sobre a formação inicial de professores para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva**

Nesse momento, possibilitamos uma discussão com as pesquisas que foram estudadas, sobre a formação de professores para uma educação na perspectiva inclusiva em contextos universitários. Levantamos duas questões para nortear as nossas reflexões: 1. Por que o currículo das licenciaturas ocupa papel tão central na formação inicial de professores? 2. Como os estudantes das licenciaturas enxergam seu processo formativo para com a educação numa perspectiva inclusiva?

Inicialmente, por se tratar de um capítulo que discute a formação de professores e a educação na perspectiva inclusiva, apontamos que a relevância desse estudo, assim como das demais produções levantadas, é pautada pela responsabilidade em assegurar a educação como direito de todos e de garantir o processo educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum (Monico; Morgado; Orlando, 2018).

Concordamos com Monico, Morgado e Orlando (2018), ao pensar que o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola, considerando o acesso e a permanência, pode ser entendido como um processo de conquista na luta histórica contra a exclusão e, ao mesmo tempo, como um desafio para o sistema escolar, já que o significativo aumento do número de matrículas demanda novos arranjos nos contextos escolares e, em especial, na formação de professores.

Ainda de acordo com as autoras, mesmo com a promulgação do Decreto n.º 5.626 de 2005, que determina a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação inicial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a aprovação e publicação do Decreto n.º 6.949, de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, e do crescente número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino comum, não foi suficiente para impulsionar os estudos relativos às pesquisas sobre formação inicial de professores atrelada à educação em uma perspectiva inclusiva (Monico; Morgado; Orlando, 2018).

As autoras enfatizam, inclusive, que parece haver um impasse relacionado ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, de modo que se despende um grande esforço para garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola. Seu processo de aprendizagem, no

entanto, que está diretamente relacionado à formação de professores, é relegado somente à formação continuada, ocorrendo a despotencialização dos processos formativos referentes à Educação Inclusiva.

Destacamos os estudos de Oliveira e Orlando (2016), que realizaram uma análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), buscando tecer reflexões a partir das lentes de uma Educação Inclusiva; e Souza (2017), que desenvolveu um trabalho investigativo cujo objetivo foi analisar, por meio de uma pesquisa documental, de caráter exploratório, os Projetos Pedagógico-Curriculares (PPCs) e as matrizes curriculares da formação inicial de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Reconhecendo a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas, 1994) como marco histórico no combate às desigualdades escolares em todo mundo, da qual o Brasil é signatário, Oliveira e Orlando (2016) destacam dois aspectos no âmbito da Educação Inclusiva: 1) a Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, que trata da recomendação de inserção de uma disciplina intitulada “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidade especial”, nos cursos de Psicologia, Pedagogia e demais licenciaturas; e 2) A responsabilização unicamente dos professores pelo processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No primeiro aspecto, o problema consiste na utilização do termo *recomendação* na portaria, o que não tornou obrigatória a inserção da disciplina nos cursos mencionados e gerou, por conseguinte, uma lacuna na formação, cujos impactos são sentidos e discutidos atualmente. Já no segundo aspecto, a questão que se coloca é não somente a responsabilização única do corpo docente pelo processo de inclusão, mas também a desresponsabilização dos demais membros da equipe de gestão escolar, como diretores, coordenadores e pedagogos, além dos responsáveis diretos pela educação em nível de secretarias municipal, estadual e federal de ensino (Oliveira; Orlando, 2016).

Considerados tais pressupostos, Oliveira e Orlando (2016) afirmam a universidade enquanto espaço de formação profissional e, em especial, como lócus de formação profissional do professor, responsável por todo sistema de ensino, da educação mais elementar até o Ensino Superior.

Por essa razão, as autoras realizam uma pesquisa com base nos PPCs dos cursos presenciais de Licenciatura da UFSCar, sobre as disciplinas correlatas

ao tema da inclusão, examinando suas ementas e as propostas de conteúdos formativos aos estudantes matriculados. Excluiu-se da pesquisa a Licenciatura em Educação Especial, uma vez que o objetivo foi analisar as propostas de formação sobre inclusão pelas outras Licenciaturas.

No estudo de Souza (2017), 19 Licenciaturas foram analisadas, constatando uma ínfima quantidade de cursos que possuem a disciplina de Educação Especial nas suas matrizes curriculares. O autor problematiza a ausência de um marco legal que institucionalize, obrigatoriamente, a presença da disciplina nesses documentos orientadores. Ora, a não obrigatoriedade abre precedentes para a ausência da disciplina em tais matrizes curriculares.

Já no estudo de Oliveira e Orlando (2016), 20 Licenciaturas foram analisadas. Após a investigação, 24 disciplinas correlatas com a temática de Educação Especial foram encontradas, sendo oito optativas, 16 obrigatórias e 13 sobre Libras. A partir da análise, as autoras destacam o enfoque teórico que predomina no âmbito dos cursos de formação inicial de professores da universidade, tendo pouca atenção para as experiências práticas dos estágios supervisionados em educação na perspectiva inclusiva.

Por outro lado, Souza (2017) constatou, em sua pesquisa, que apenas três cursos, dentre os estudados, possuem a presença da disciplina de Educação Especial. Entretanto, resultado semelhante ao de Oliveira e Orlando (2016) foi encontrado, ao perceber uma predominância da disciplina de Libras nos PPCs e matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura, atribuindo tal fato ao ordenamento legal que regulamenta a obrigatoriedade da disciplina.

No rol de considerações acerca das disciplinas, Oliveira e Orlando (2016) problematizam, inclusive, o fato da maioria das disciplinas serem classificadas como optativas e, considerando o papel central que os docentes desempenham no processo de inclusão, concluem que a formação inicial, no âmbito das Licenciaturas analisadas na UFSCar, carece não somente de maior variedade na oferta, mas também de maior responsabilização pela formação.

Acerca de tal aspecto, Souza (2017) também problematizou o fato de a disciplina de Educação e Inclusão ser facultativa na maioria dos cursos do IFG, por decisão do coletivo de professores de tais cursos. O autor aponta para a possibilidade de inserção dessa disciplina nas grades curriculares dos cursos, seguindo o exemplo dos que a tem como obrigatória, a fim de construir uma cultura de inclusão e cultivar a interdisciplinaridade.

Outra questão pertinente destacada por Oliveira e Orlando (2016) é concernente à necessidade de atualização constante dos PPCs das universidades, uma vez que esse documento deve ser dinâmico e acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, que se depararam com inúmeros PPCs desatualizados.

König (2019) realizou uma pesquisa sobre a formação inicial de professores no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e investigou as possibilidades de construção de conhecimento sobre Educação Inclusiva nos cursos de Licenciatura. No primeiro momento, buscou analisar as propostas de conteúdos vinculados às disciplinas de Educação Inclusiva, incluindo as ementas, as matrizes curriculares e os demais documentos legais. Também realizou entrevistas com gestores de IES e, por último, buscou compreender os licenciandos, traçando uma análise do perfil daqueles em vias de conclusão do curso, entrevistando-os a fim de colocar em voga como entendem seu contexto formativo e como constroem conhecimentos relativos à Educação Inclusiva.

A autora aponta para vestígios de processos autoformativos, ao perceber que, mesmo no caso de algumas disciplinas não serem colocadas como obrigatórias nas grades curriculares, existiu grande demanda por parte dos licenciandos. Além disso, outro dado interessante emergido durante a pesquisa diz respeito à necessidade de articulação entre docente de área e docente especialista em Educação Especial, apontada em muitos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

Também chama atenção o fato de que, apesar do contexto da oferta não ser muito vasto e as discussões promovidas não envolverem, necessariamente, questões didático-metodológicas com vias inclusivas, os acadêmicos indicam compreensão condizente com os objetivos do campo da Educação Inclusiva.

Concordamos com a autora quando enfatiza que não somente as ofertas do meio formativo serão decisivas para o processo de aprendizagem dos estudantes. As ofertas são responsáveis pelo direcionamento, num movimento relacional, confluindo-se às demais experiências pessoais, formativas e profissionais dos estudantes (König, 2019).

König (2019) destaca, ainda, que as ofertas de disciplinas vinculadas à Educação Inclusiva estavam centradas, na maioria dos casos, exclusivamente no campo da Educação Especial, apontando para a necessidade de repensar a noção que se tem acerca dessa temática.

Neste viés, faz-se pertinente problematizar a centralidade das discussões sobre a educação inclusiva no campo da Educação Especial, **marcando a deficiência como único lugar de diferença e desconsiderando a diversidade constituinte da comunidade escolar e social de modo geral** (König, 2019, p. 69, grifo nosso).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva, para a maioria dos acadêmicos que participaram da pesquisa, estava relacionada à Educação Especial, com exceção de alguns acadêmicos do curso de História, que citaram, no rol de disciplinas relacionadas à educação e inclusão, “História da África” e “História das culturas indígenas”. Esse grupo de estudantes, por sua vez, apresenta uma visão mais cosmopolita da concepção de inclusão e considera os aspectos do campo da diversidade étnico-racial, social e cultural.

No que tange às experiências práticas, grande parte dos acadêmicos apontou tais vivências, por meio dos estágios, residência pedagógica, etc., como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos teóricos construídos na universidade, e também para a mobilização de novos e outros saberes tangentes à Educação Inclusiva. Outros acadêmicos participantes da pesquisa, por sua vez, apontam unicamente as experiências práticas como mobilizadoras de conteúdos relacionados ao campo da inclusão, o que indica, conforme destaca a autora, a não linearidade do processo de construção dos saberes docentes.

Por fim, outro achado relevante, nessa dimensão da pesquisa, é concernente à problematização que alguns acadêmicos fazem em relação ao contexto formativo das universidades, apontando para o fato de que, muitas vezes, “[...] os próprios professores que supervisionam as ações nas escolas não conseguem orientar a organização de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade de processos de aprendizagem em uma turma” (König, 2019, p. 107).

Agapito e Ribeiro (2015) realizaram uma pesquisa a fim de identificar as concepções que os acadêmicos, do último ano dos cursos de Licenciatura de uma universidade de Santa Catarina, têm acerca da Educação Inclusiva. Por meio de uma pesquisa do tipo *survey*.<sup>9</sup> Os autores realizaram a aplicação de 124 questionários e teceram algumas considerações a partir deles.

---

9 Esse tipo de pesquisa tem como objetivo captar, de maneira rápida, características e opiniões de determinada população,

Ao analisar as respostas, os autores compreenderam que as concepções de Educação Inclusiva dos futuros professores participantes da pesquisa podiam ser agrupadas em três categorias:

(1) à inclusão de determinados grupos de sujeitos ao ensino regular; (2) à democratização do ensino, com vistas a uma educação dirigida a todos; (3) e às práticas pedagógicas das quais professores e escolas devem fazer uso para garantir a efetivação da inclusão escolar (Agapito; Ribeiro, 2015, p. 6).

Dessas concepções, a que mais apareceu nas respostas dos acadêmicos foi relacionada à inserção de *grupos de sujeitos no ensino regular* e, acerca disso, os autores apontam que pode ser considerada, em alguns casos, uma visão reducionista, já que somente a inserção não significa inclusão.

Concordamos com os autores a respeito da importância de considerarmos a necessidade dos estudantes PAEE participarem ativamente de todas as atividades, nos espaços/tempos escolares. Contrário a tal pensamento, muitos professores podem interpretar a inclusão como apenas a presença física dos estudantes em sala de aula, não se preocupando, dessa forma, com a inclusão prática, experiencial e emocional desse alunado nas atividades cotidianas do contexto da sala de aula.

A segunda concepção de Educação Inclusiva mais sinalizada pelos sujeitos da pesquisa, que a considera como uma *educação democrática*, na concepção dos autores, foi a que mais se associou inclusão e diversidade. Acerca dessa concepção, os autores alertam para a importância de se ter um olhar criterioso a fim de não se permitir que a escola se esconda sob “a capa de um discurso democrático” (Agapito; Ribeiro, 2015, p. 8) e se conforme com uma redução dos conteúdos e construção de conhecimentos trabalhados com os estudantes público-alvo.

Por fim, a última concepção destacada pelo estudante atribui a inclusão às *práticas engendradas pelos professores em sala de aula*. Concordamos, dessa maneira, com os autores, ao afirmarem que, a princípio, essa percepção pode ser positiva, pois, na posição de futuros professores, tem-se noção da heterogeneidade do corpo discente e da responsabilidade profissional com a inclusão.

O estudo de Caetano (2009) abordou o campo da formação inicial de professores na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Pesquisa de caráter

etnográfico, apoiada nos pressupostos da teoria histórico-cultural (Lev Vigotski) e em aspectos do discurso (Mikail Bakhtin), teve como objetivo acompanhar o processo de formação inicial do professor no curso de Pedagogia, levando em consideração a perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência presente nos currículos de 1995, que aloja a habilitação em Educação Especial, e no de 2006, à época da pesquisa ainda em implementação.

Discutindo a formação de professores, por meio do diálogo entre a história da educação comum e da Educação Especial com os movimentos de reforma do Estado e da universidade, Caetano (2009) realizou entrevistas e promoveu a discussão em grupos focais com estudantes, professores efetivos e contratados, com a diretora, a vice-diretora e a coordenadora do colegiado de curso de Pedagogia do Centro de Educação da Ufes.

No processo de observação participante nas turmas de pedagogia, Caetano (2009) acompanhou disciplinas como “Introdução à Educação Especial”, “Língua Brasileira de Sinais”, “Didática”, “Alfabetização”, “Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos”, dentre várias outras, no período matutino, que eram realizadas sob orientação do currículo de 2006.

Teve, por assim dizer, a oportunidade de acompanhar as primeiras turmas do curso a terem suas definições a partir do novo currículo, que segundo ela, “a direção seria para o trabalho com a diversidade e nela contidas as peculiaridades do alunado da Educação Especial, e não mais uma ênfase na deficiência” (Caetano, 2009, p. 109).

Além disso, acompanhou, no período noturno, disciplinas em que ainda vigorava o currículo de 1995, como “Educação, Corpo e Movimento”, “Introdução à Educação Especial”, “Portadores de Necessidades Educativas Especiais: desenvolvimento e aprendizado” e outras; todas no período noturno.

Em todas as turmas que participou, observando os mais diferentes acontecimentos didático-pedagógicos da turma, a autora realizou entrevistas com estudantes e professores, visando colocar, em evidência e reflexão, o próprio processo formativo em que estavam inseridos, movimento tal como se é pretendido na nossa pesquisa.

Os resultados das entrevistas foram acrescidos com os dos grupos focais, constituídos de estudantes das turmas e que já tivessem ou não participado das entrevistas, de modo que a autora atuasse como facilitadora.

É importante destacar que a pesquisa da autora se encaixa num contexto de transição e de mudanças paradigmáticas nos cursos de formação inicial de professores no Brasil, em que se coloca a necessidade de uma formação profissional ampla e com conhecimento para a gama de diversidade que existe na escola comum. Em contrapartida, a questão emergida paralelamente é onde, se não na formação inicial, os professores serão formados para que tenham práticas bem-sucedidas com todos os estudantes na escola comum, e como as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial serão contempladas. Conforme se evidencia na pesquisa de Caetano (2009), existia essa dualidade entre a opção pela formação do professor especialista em Educação Especial ou professor generalista.

Na perspectiva de Caetano (2009), diversidade e deficiência não podem ser entendidas enquanto sinônimos, uma vez que pode haver a sobreposição desses conceitos e, assim, inviabilizar a construção de práticas inclusivas para os estudantes com deficiência.

[...] arrisco dizer que não há formação especializada que atenda a toda a gama da diversidade humana e acrescento que, em frente a isso, é necessário e urgente investir numa formação inicial que seja articulada em nível de currículo e que possa orientar os processos de formação não tratando diversidade e deficiência como sinônimas (Caetano, 2009, p. 145).

Essa perspectiva é corroborada na maioria das narrativas dos entrevistados na pesquisa, que apontam como insuficiente a proposta do currículo de 2006 para construção de conhecimentos relativos à educação inclusiva. Esse debate, portanto, perpassou o contexto formativo da universidade no momento da pesquisa, e serve como base de apoio para as discussões que pretendemos realizar na nossa pesquisa no atual momento do curso de pedagogia.

## **Considerações Finais**

As reflexões apresentadas neste capítulo nos auxiliam na análise da processualidade dos dispositivos de inclusão escolar das pessoas com deficiência, no sentido de lançarmos um olhar mais cuidadoso a fim de compreender que existem diferentes variáveis que compõem a cadeia inclusiva, dentre as quais a formação inicial de professores é parcela indispensável. Assim, acreditamos que refletir sobre a formação docente é problematizar a qualidade da

educação e também a inclusão escolar. Pois, os professores, ainda que não sejam os únicos responsáveis, assumem papel central nessa cadeia inclusiva.

Ao apontarmos para um quadro de indissociabilidade e interdependência entre a formação inicial de professores e o trabalho nas escolas, estamos inferindo que lutar pela constituição de um currículo na formação inicial que assegure a construção desses saberes, é urgente. O que estamos defendendo é a necessidade de a formação inicial estar pautada nas bases teóricas de conhecimentos sociológicos e filosóficos sobre a educação e a inclusão.

Compreendemos que a formação docente não é finita, ela se constitui em uma processualidade inicial e contínua nos processos interdependentes na prática profissional. Nesses termos, a formação, entendida enquanto um processo em curso, também é dada no âmbito da convivência. Dessa forma, a presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns é tão importante, pois, se configura enquanto um processo ambivalente para os estudantes com e sem deficiência, bem como para os professores desenvolverem a capacidade de lidar com a diversidade e a diferença. Além disso, a presença desses alunos na escola também coloca os professores em situação de desafio, demandando a apreensão de novos modos de conceber as práticas didático-pedagógicas.

Finalmente, enfatizamos que as reflexões aqui apresentadas buscaram contribuir para a ampliação das discussões relativas aos estudos sobre a formação inicial de professores e sua vinculação com a educação especial na perspectiva inclusiva, bem como contribuir com a linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

## Referências

- AGAPITO, J. RIBEIRO, S. M. A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva. *In*: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 26 jun. 2021.

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, 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://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.
- 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB0\\_1.pdf?query=EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB0_1.pdf?query=EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL). Acesso em: 26 jun. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 28 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 28 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **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, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.
- 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: AMPID, Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/decreto-6949/#:~:text=Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia,Nova%20York%2C%20em%2030%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007>. Acesso em: 02 ago. 2024.

- CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de pedagogia da universidade federal do Espírito Santo. 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2009.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Escritos e ensaios**: Estado, processo e opinião pública. Organização e apresentação: Frederico Neilburg e Leopoldo Waizbort. Tradução textos em inglês: Sérgio Benevides; textos em alemão: Antônio Carlos dos Santos; textos em holandês: João Carlos Pijnappel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- FREITAS, H. C. L. Federalismo e formação profissional - por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/180>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, mai. 2004. Disponível em: <https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/7325667/course/section/6408857/JANNUZZI%20Algumas%20Concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- KÖNIG, F. R. **Formação inicial e Educação inclusiva**: um olhar para os cursos de licenciatura. 2019. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, 2019.
- LAPLANE, A. L. F. de; CAIADO, K. R. M; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016. Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar. DOI: 10.12957/teias.2016.25497. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFL-Qg/>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

- MONICO, P. A.; MORGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 41-48, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000400041&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400041&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2021.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, L. P.; ORLANDO, R. M. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: Um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, R.B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2016. p. 77-94.
- PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, 2009.
- SILVA, R. R. **Deficiência e Inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários**. 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES, 2018.
- SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. das G. S. C. de; PANTALEÃO, E. O Jogo das Garantias dos Direitos Sociais das Pessoas com Deficiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1303-1317, out./dez. 2017. 1303 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664287>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- SOUZA, C. J. de. **A formação de professores e a (in)visibilidade da Educação Especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás**. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2017.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TARDIF, M. O que é saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeri S. R.; BEHRENS, M. A. (orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.
- TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 765-780, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/c43f46jfGfHc4TD-wszkfD6p/>. Acesso em: 03 jun. 2021.

### **3. Formação de professores e Educação Especial no Brasil: atravessamentos teóricos e impactos para a inclusão**

Amanda Costa Camizão<sup>1</sup>

Sonia Lopes Victor<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.3

#### **Introdução**

No bojo das tendências mundiais, a industrialização e a urbanização caracterizam o Brasil a partir do século XX. Essas características vieram acompanhadas de um crescimento populacional significativo, que acarretou um aumento de matrículas nas escolas, afinal, estávamos avançando em busca de industrialização, e o conhecimento tornava-se imprescindível para a formação de trabalhadores qualificados.

Ao analisar esse contexto, Saviani (2009) apresenta dados que nos mostram que, em seis décadas, o número de matrículas aumentou 20 vezes. Quantitativamente, é um avanço significativo, quase revolucionário. No entanto, dos números, há de se pensar: em quais condições esse avanço ocorreu? O acumulado de pesquisas desenvolvidas e publicadas e as avaliações

---

1 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do grupo de pesquisa em Educação Especial no sistema comum de ensino.

2 Pós-doutora em Educação. Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES; pesquisadora e líder do grupo de pesquisa em Educação Especial no sistema comum de ensino.

nacionais e internacionais nos mostram que o desempenho qualitativo não acompanhou o crescimento do acesso à educação.

As razões já vêm sendo discutidas ao longo dos anos. Sabemos que a virada do século XXI não trouxe as soluções necessárias para sanar as lacunas, nem acompanhou o avanço do acesso à escola alcançado no século passado. Para esse novo ciclo, sobram, então, o alto índice de reprovações, dificuldades de aprendizagem, evasão e tantos dilemas mais.

Diante dessa realidade, cria-se uma comoção social a fim de buscar as “causas” desse contexto desanimador. Saviani (2009) afirma que, quando falamos de “qualidade do ensino”, a formação de professores se destaca como uma das questões mais controversas e com maior visibilidade, visto que os professores e as instituições formadoras costumam ser responsabilizados como os grandes vilões, seja por autoridades educacionais, seja por diferentes intelectuais com influência na mídia.

Gatti e Barreto (2009), ao analisarem o perfil e as condições de trabalho do professor, há dez anos, já identificavam as mesmas situações vividas pelos professores atualmente, o que indica que estamos estagnados. Mas, por que uma das maiores categorias profissionais do país está passando “passivamente” por condição tão crítica? Não bastasse a culpabilização, há ainda a desvalorização social, péssimas condições de trabalho e uma baixa remuneração mensal.

A crise que se apresenta não parece estar por passar. Aranha e Souza (2013) afirmam que é lugar comum compreender que as Licenciaturas estejam passando por crises. Porém, a compreensão de crise é muito mais profunda do que a definição de uma mera problemática social. Outros autores nos ajudam a entender que a crise que vivemos é parte do projeto de sociedade organizado, que vem se estabelecendo ao longo dos anos.

Houve uma expansão de matrículas, e isso significou muito mais do que um aumento de alunos dentro das escolas; significou a entrada da classe popular no espaço preestabelecido para os filhos da classe dominante. No entanto, a escola para todos trouxe um grande desafio aos professores, o que tem lhes custado um preço altíssimo. Aranha e Souza (2013) afirmam, ainda, que uma coisa é receber crianças em condições favoráveis à escolarização, com facilidade para adaptar-se “[...] aos rituais e sobreviver às suas exigências” (Aranha e Souza, 2013, p. 77); outra coisa é viver uma escola para todos, que tenha condições

de ir além e que dê lugar às diferenças, garantindo, aos que estão em situação desigual, as mesmas condições de percurso.

Além de atender à classe popular, houve, nesse processo, o movimento de inclusão das pessoas com deficiências dentro da escola. A presença desses sujeitos foi se intensificando ao longo dos séculos e, assim, a sociedade civil se organizou, as políticas públicas foram produzidas, até chegarmos ao ponto de considerarmos a presença na escola regular imprescindível para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos público-alvo da Educação Especial.

O avanço da legislação, no que diz respeito à inclusão desse alunado, é um salto na educação brasileira. O conjunto dos documentos garante desde a presença até a oferta de atendimento educacional especializado gratuito. Além de tratar de questões referentes ao financiamento e garantia da dupla matrícula, das adaptações físicas dos espaços para o rompimento de possíveis barreiras, também garante o atendimento educacional especializado realizado por um professor com especialização em Educação Especial.

Esse direito já vinha desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), que garante a formação de professores com especialização adequada, em nível médio e superior, para o atendimento especializado, e de professores capacitados para promover a inclusão<sup>3</sup> desses educandos em salas regulares. No entanto, não determina o espaço adequado para essa formação ou, sequer, os conhecimentos necessários. Essa é uma forma de descentralização que deixa a cargo público local e/ou municipal a implementação das políticas públicas.

A partir de 2001, com a instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a orientação passa a ter mais elementos, como a definição de professor capacitado. O documento orienta que o profissional deve atuar em sala comum e comprovar que, durante a formação (em nível médio ou superior), teve incluídos conteúdos referentes à Educação Especial (Brasil, 2001).

Quanto à formação dos professores especializados em Educação Especial, a orientação é de que sejam formados em Licenciatura de Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de forma concomitante e associada à

---

3 No documento original, consta o termo *integração*, no entanto, a partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o país adota a *inclusão* como proposta adequada para a educação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

formação em Licenciatura para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (as formações dizem respeito à Licenciatura em Educação Especial ou em Pedagogia, no formato das habilitações). Há, ainda, a possibilidade de formação em Licenciatura nas diferentes áreas, acrescida de “complementação de estudos” ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial.

Se as Licenciaturas passam por uma crise, a formação de professores de Educação Especial passa por duas. Nesse sentido, questionamos: o que se entende como complementação de estudos, que vem substituir uma pós-graduação *lato sensu*? Onde é que esses professores irão se formar? Quais os conhecimentos necessários? E, finalmente, o que acontece com esses educadores quando chegam às escolas e se deparam com o grande desafio de romper as barreiras e promover a inclusão do público-alvo da Educação Especial?

Essas perguntas nos acompanham há algum tempo. São densas e têm estado presentes em várias pesquisas produzidas pelo Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis).<sup>4</sup> Uma das iniciativas que tivemos para avançar no entendimento dessa realidade foi a realização de um estudo exploratório<sup>5</sup> vinculado à pesquisa intitulada *A educação especial na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental: estudos dos processos de inclusão e do atendimento educacional especializado*,<sup>6</sup> em um

---

4 O Grupicis esteve em atividade até 2017, após sua desativação, os seus membros migraram para o Grupo de Pesquisa wEducação Especial no sistema comum de ensino.

5 Esse estudo exploratório embasou a proposta da tese de doutorado de Amanda Costa Camizão, intitulada *A formação e o conhecimento do professor de Educação Especial*, que visou avaliar os avanços, limites e as potencialidades na definição do conhecimento necessário à formação do professor da Educação Especial e do seu lócus de formação. A referida tese foi defendida junto ao programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em 30 de setembro de 2021.

6 Essa pesquisa visou investigar o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento de crianças público da Educação Especial na Educação Infantil. Para tanto, associamos essa temática maior aos seguintes objetivos específicos: a) analisar as condições formativas dos professores regentes e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a organização do trabalho desses docentes no contexto da instituição de Educação Infantil para esse fim; b) analisar as práticas colaborativas entre profissionais da educação e as parcerias intersetoriais constituídas, a fim de garantir o direito à educação dessas crianças; c) analisar os conhecimentos de docentes e as práticas pedagógicas na instituição de Educação Infantil nos âmbitos das salas de atividades e do atendimento educacional especializado em interface. Nessa direção, fundamentados na abordagem histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, ambas de raízes marxista, desenvolvemos quatro estudos inter-relacionados: bibliográfico e documental; descritivo; exploratório e de levantamento.

Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em um dos municípios da região da Grande Vitória/ES, no ano de 2017. Na ocasião, havia dez crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas no turno vespertino, num universo de 180 alunos. Isso nos despertou o interesse em saber como estava sendo organizado o serviço nesse espaço.

Para iniciar a pesquisa, entramos em contato com a Secretaria de Educação responsável pela instituição, protocolamos uma solicitação de pesquisa e, em pouco tempo, recebemos a autorização do gestor. Em seguida, entramos em contato com a gestora do CMEI, apresentamos a pesquisa, a autorização da Secretaria de Educação e solicitamos permissão para a sua realização por meio de um estudo exploratório na instituição. A diretora nos recebeu muito bem e permitiu a nossa presença nesse espaço. A cada sujeito envolvido, nós compartilhávamos a proposta e solicitávamos a sua participação.

Cumprindo o protocolo ético da pesquisa, produzimos termos de consentimento livres e esclarecidos, que foram assinados por todos os participantes do referido estudo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora, duas pedagogas, duas professoras regentes e uma professora de Educação Especial. Além disso, acompanhamos os planejamentos das professoras nas formações continuadas oferecidas pelo município e nas formações regionalizadas organizadas pela gestão da instituição de ensino. A abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ambas fundamentadas no materialismo histórico e dialético, são as bases teóricas deste trabalho.

O estudo desenvolvido no CMEI não aconteceu individualmente, pois nos organizamos em grupo, de maneira a compreender os diferentes aspectos que contemplam as áreas de conhecimento da Educação Especial na instituição de ensino, inclusive a formação de professores.<sup>7</sup>

---

7 Os quatro subprojetos que estavam relacionados ao estudo exploratório, vinculado à pesquisa no CMEI, foram: (1) “A investigação da colaboração entre professores para o atendimento educacional à criança público-alvo da Educação Especial na instituição de Educação Infantil”; (2) “O atendimento educacional especializado a partir das práticas pedagógicas de uma professora de Educação Especial no contexto da Educação Infantil”; (3) “Formação em trabalho de professores da Educação Infantil para atender crianças indicadas à Educação Especial”; (4) “Da formação à consciência crítica: quais os conhecimentos necessários para trabalhar com crianças público-alvo da Educação Especial?”.

Considerando todo o histórico social, político e econômico da educação brasileira, a fragilidade das legislações quanto ao lócus de formação e a inexistência de um currículo comum que defina os conhecimentos necessários para se formar professor de Educação Especial, temos a intenção, neste capítulo, de analisar como a formação continuada em Educação Especial tem acontecido e o seu impacto nas práticas inclusivas.

## **Os caminhos da formação continuada no Brasil**

A formação de professores de Educação Especial no Brasil, como dito anteriormente, é realizada por meio da Licenciatura em Educação Especial. Atualmente existem duas instituições públicas que oferecem essa formação, ou seja, basicamente, a formação é realizada em nível de pós-graduação ou de uma “complementação de estudos” (Brasil, 2001). Quanto à formação em nível *latu sensu*, sabemos que esta deve ser oferecida por instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), e esses cursos são, periodicamente, avaliados a partir de critérios preestabelecidos.<sup>8</sup>

Consideramos que, pelo menos, há um regulamento a ser seguido pelas instituições, que controlará a qualidade do serviço oferecido, mesmo que essa qualidade possa ser questionável, seja pela organização curricular, seja pelo aprofundamento teórico. O que nos intriga é o termo “complementação de estudos”, que aparece como opção em relação ao curso de pós-graduação. Assim, não há um esclarecimento quanto ao espaço e organização curricular das instituições que poderão oferecer a complementação desses estudos, visto que cursos livres não estão subordinados à aprovação do MEC.

Em uma visão geral, entendemos que a formação do professor de Educação Especial se dá na formação continuada. No entanto, a compreensão de formação continuada no Brasil não está restrita à realização de pós-graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*. O termo é tão difundido que toda formação que acontece após o ingresso no magistério, e que tenha como proposta a contribuição para a prática profissional, já se torna formação continuada. Gatti (2008) fala da dificuldade em conceituar a formação continuada e cita alguns exemplos comumente rotulados:

---

8 Os critérios de avaliação e demais orientações constam na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007. Sobre a qualidade das instituições e dos cursos oferecidos, são temas para discussões em outro momento.

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação [...] (Gatti, 2008, p. 57).

A citação acima elucida as inúmeras formas de se pensar a formação continuada. Não que seja propriamente dita, mas a compreensão é difundida. As diferentes formas de se pensar a referida formação aumentam a cada dia, na mesma medida em que diminui a criteriosidade dos conhecimentos organizados, difundidos e apreendidos durante o processo.

Ao analisar o fenômeno acima, Gatti (2008) afirma que a grande expansão aconteceu no Brasil no final do século XX, seguindo o fluxo dos países desenvolvidos, além das influências dos órgãos internacionais. A formação continuada trazia a impressão de um conhecimento sempre em atualização. O profissional precisava se adequar às novas exigências para conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Percebemos, nesse movimento, como a formação continuada assume posição de destaque em comparação com a inicial. Possivelmente, esse seja o motivo das grandes expectativas criadas em torno das formações continuadas, para que elas venham redimir as lacunas deixadas no processo inicial.

Se a organização institucional já tinha esse formato, os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentavam essas abordagens não podiam se distanciar desse mesmo ideal. Surge, então, uma nova compreensão de formação, a formação do Professor Reflexivo,<sup>9</sup> que vai ao encontro desse ideário prático de formação continuada. As duas concepções têm em comum a centralização na

---

9 Segundo Santos e Viana (2012), os estudos com a temática do professor reflexivo, ou também o professor como pesquisador, tendo como base a sua prática, surgiram na Inglaterra nos anos 1960 e nos Estados Unidos em 1980. A sua motivação deriva da crítica à concepção tecnocrática de professor, considerando também o processo formativo.

prática do professor. Não é por acaso que ambas ascendem na década de 1990 e passam a ser referência no assunto formação.

Zeichner (2008), ao explicar o termo reflexão, diz que, à primeira vista, também pode significar que a produção do conhecimento não está restrita ao papel das universidades de forma exclusiva, reconhecendo que os próprios professores em exercício também possuem boas teorias que irão contribuir como base para uma boa prática de ensino. Em suas palavras:

A “reflexão” como um slogan de reforma educacional também significa que, independentemente do que fazemos em nossos programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão (Zeichner, 2008, p. 539).

Em análise a essa teoria, as autoras Barbosa e Fernandes (2018, p. 10), com base em Schön, afirmam que “[...] a reflexão sobre a prática é uma conexão entre teoria e prática, é pensar a prática através de conceitos teóricos, de constructos e dos pensamentos e teorias que temos em nós”.

Percebemos, então, que a utilização do termo *teoria*, das citações, está sendo feita de forma muito restrita, apenas como uma maneira de explicar a prática em si. Em todo momento, a prática é posta em evidência, como podemos constatar na definição de Reali e Reyes (2009, p. 27): “[...] a própria prática conduz necessariamente à construção de conhecimentos específicos, tácitos, pessoais e não sistemáticos, relacionados à ação, que só podem ser adquiridos por meio da prática”.

Porém, entendemos que, embora tenha surgido na tentativa de contribuir com a prática docente, apesar do seu alcance inquestionável, o modelo não obteve muitos resultados, vide a nossa situação atual. Pimenta (2012) critica a forma como foi aceita no Brasil, sem qualquer resistência ou análise prévia. Ao final, a teoria nos serviu como um modismo. No entanto, suas consequências foram mais impactantes, a ponto de influenciar as políticas de formação de professores no Brasil (Barbosa; Fernandes, 2018).

Com o exposto, percebemos como a formação continuada se expandiu e quais foram as suas intenções, tendo como pano de fundo um ideal neoliberal, que nos leva ao entendimento de que a reflexão da sua própria prática é uma forma equivocada de “dar autonomia” ao professor. O discurso de

valorização da prática nada mais é do que uma tendência que apregoa um esvaziamento teórico em troca da facilidade formativa, que tende a responsabilizar os sujeitos em detrimento das péssimas condições oferecidas.

Assim, entendemos que a formação continuada deve ir muito além do compartilhamento de práticas a serem seguidas, pois é preciso fornecer embasamento teórico para que o professor possa compreender a sua realidade e os desafios que despontam dela, para que possa transformá-la.

Como vimos, a formação inicial possui grandes desafios estruturais. Por esse motivo, cria-se uma expectativa de que a formação continuada possa suprir as lacunas do processo inicial. Dessa forma, a situação do professor especialista em Educação Especial é duplamente crítica, visto que a sua formação é praticamente vinculada à formação continuada.

Em um contexto que nos parece tão desfavorável, em face à realidade que se apresenta, resta agora buscar caminhos que nos alimentem a esperança. Saviani (2005) afirma que a prática política se apoia no poder; já a prática educativa se apoia na verdade. A verdade, que é o conhecimento, não é desinteressada, mas, sim, revolucionária. Cabe, portanto, aos professores o papel de se apropriar do conhecimento e divulgá-lo para que a educação cumpra a sua função social.

## **Um olhar revolucionário para a formação docente**

O compromisso ético com a educação deve começar pela formação do profissional. Vimos, nas discussões acima, como as influências epistemológicas que se expandiram a partir do século XX imprimiram, na educação brasileira, uma concepção fragmentada da prática pedagógica, de modo que a diluiu em partes distintas, sobrepondo a prática sobre a teoria. Travestida de facilidade e motivação, a ideia de professor reflexivo encerrou os professores em si mesmos, desconceituando o elemento fundamental para a nossa formação: o conhecimento.

Sobre o conhecimento, Corazza (1991, p. 22) diz que:

Entendido o conhecimento como fato histórico social, isto significa que ele não é linear, mas dialético; que supõe, portanto, continuidades e rupturas, abandonos,

resgates, reelaborações e desenvolvimento do antigo em um novo conhecimento. Que, no velho, o novo se enunciava. Que, no novo, algo velho subsiste. Significa, também que não há verdades absolutas, acabadas e universais. Que não comporta dogmatismos e generalizações indevidas. Que está, portanto, aberto às críticas [...].

Ao conceituar o conhecimento, Corazza (1991) marca-o como um fator social, uma produção humana não linear. Isso evidencia o caráter dialético que não o estagna, mas o coloca em processo de transformação a todo o momento, o que nos leva a compreender que o conhecimento não é um saber sobre a sua prática, somente. A apropriação da produção humana, acumulada historicamente pela humanidade, permite conhecer a si em sua humanidade que, em confronto com a realidade, possibilita reelaborar o conhecimento velho na direção de um conhecimento novo.

A partir da compreensão metodológica do conhecimento, Gasparin (2015) dedicou-se a elaborar uma metodologia da ação docente e a explica a partir de três passos. O primeiro consiste em o professor compreender a prática social dos sujeitos da educação, indo além do que sente ou pensa, partindo de suas condições concretas e utilizando componentes objetivos e subjetivos. O segundo passo é a teorização sobre a prática social, ou seja, buscar o “[...] suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade” (Gasparin, 2015, p. 6). Nesse momento, possibilita-se passar do senso comum, como explicação restrita da realidade, para os conceitos científicos que permitem a compreensão da realidade em suas dimensões (Gasparin, 2015). Por fim, o autor apresenta o terceiro passo, que é o retorno à prática para poder transformá-la. Gasparin (2015) explica que, após passar pelo conhecimento teórico, o educando possui condições de se posicionar de forma crítica em relação à realidade, possibilitando a sua transformação.

Percebemos, a partir disso, que a prática e a teoria consistem numa relação dialógica. Há, nessa concepção metodológica, um equilíbrio entre os dois elementos, que é a própria práxis. Dentro do contexto educacional, ela se configura como “prática-teoria-prática” (Gasparin, 2015, p. 7).

Diante do que apresentamos, observa-se que o trabalho do professor é complexo não só pelo aprofundamento teórico necessário para superar o senso comum. A sua complexidade também não se restringe à dificuldade de atender a diversos sujeitos, que demandam de seu trabalho aprendizagem e

desenvolvimento. Parece-nos que o maior problema está em compreender a nossa realidade a partir dos aspectos políticos, econômicos e sociais.

É nítido que o professor ocupa um papel revolucionário na sociedade. De posse da realidade, e sustentado por uma formação acadêmica bem estruturada, o profissional é capaz de revolucionar o seu meio social a partir do seu trabalho. Isso representa um risco àqueles que se interessam pela manutenção de uma formação subordinada para a classe trabalhadora (Saviani, 2005).

Por esse motivo, justificam-se a desvalorização social e salarial, o esvaziamento teórico (elemento fundamental para o seu trabalho), a institucionalização a partir das políticas e formações de correntes epistemológicas fragmentadas e com fraco teor crítico, a promoção de formações continuadas sem critérios e a sua aceitação social como prática formativa. Esses são exemplos que atingem o magistério em âmbito geral (Zeichner, 2008).

No caso da formação do professor especialista em Educação Especial, há a tarefa de promover, no espaço escolar, a inclusão dos sujeitos que foram historicamente negligenciados pelo Estado em relação à sua participação social, especialmente no processo de escolarização. A mudança de perspectiva acerca de suas condições de desenvolvimento está ligada diretamente à sua própria crença nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dessas pessoas.

No entanto, não é esse um processo fácil. Primeiro, pela falta de lócus. Como indica Saviani (2009), esse é um grande problema que se complexifica na falta de um conhecimento sistematizado, condição que permite que as instituições definam, à própria maneira, os conhecimentos que serão estudados. Plestch (2009), Kassar (2014) e tantos autores que se dedicam a pesquisar sobre a formação do professor de Educação Especial, há um tempo, já indicam a necessidade de formação para esse grupo, sustentada pelos discursos dos profissionais que ainda se sentem despreparados para exercer a sua função.

Muito pertinente são as colocações das pesquisadoras, mas, antes de pensarmos em ampliar a formação, parece-nos mais urgente a definição de um lócus para essa formação, além de um currículo comum que oriente a formação de professores de Educação Especial a fim de situá-los como profissionais da educação. Esses conhecimentos proporcionam aos docentes condições de estranhar os conteúdos que não pertencem ao seu trabalho, como os conhecimentos médico-psicológicos, que, historicamente, estiveram presentes na Educação Especial.

## **Formação para a Educação Especial: o que dizem os profissionais?**

A formação continuada para os professores de Educação Especial é necessária, pois é nesse âmbito que se constitui, praticamente, a maior parte desse professorado no Brasil. Porém, não é só por esse motivo, mas também pela importância de sempre estar estudando para ampliar os conhecimentos que demandam da própria profissão. Afinal, a realidade não é estagnada, tampouco os sujeitos que nela se formam.

Quando falamos de inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, não nos restringimos apenas ao professor especialista, muito pelo contrário, todos os demais profissionais devem se sentir responsáveis durante esse processo, principalmente o professor regente. Ocorre que desse profissional não é cobrado nenhum tipo de formação específica para trabalhar com essas crianças, daí surgem as queixas do despreparo para a sua atuação. Nesse sentido, as Secretarias de Educação têm se organizado com a intenção de ampliar a discussão para os demais profissionais da escola.

Durante o estudo exploratório, tivemos a oportunidade de participar de quatro formações oferecidas pela Secretaria de Educação (Seme). Uma era específica para os profissionais da Educação Especial e as demais foram direcionadas aos pedagogos e gestores de CMEI. Uma delas foi organizada especialmente para os professores que atuam na área da Deficiência Intelectual (DI). A temática escolhida para a formação foi “autismo”, e o palestrante convidado foi uma psicanalista.

De modo geral, a sequência dessas formações, tanto para os pedagogos/gestores quanto para os profissionais de Educação Especial, ocorria da seguinte forma: apresentação do palestrante convidado, palestra com exposição oral com suporte de apresentação em formato digital e, às vezes, exibição de filmes ou documentários, uma pausa para o lanche, e o restante do tempo era disponibilizado para o debate.

Sobre esses momentos, relativos às formações oferecidas pela Seme, tomamos como exemplo a fala de uma professora, que comenta as suas impressões: “Sobre as formações da Secretaria de Educação, isso é importantíssimo, porque toda vez que a gente vai é uma palestra diferente, ouve uma fala de uma pessoa diferente e assim traz bastante conhecimento” (Professora de Educação Especial).

No trecho acima, pudemos perceber como as professoras gostam de participar dos momentos de formação. O depoimento citado esclarece que são formações diferentes e que trazem muito conhecimento. Entretanto, é interessante como o conhecimento é tratado pela professora de forma simples, como se fosse facilmente apreendido. As formações tinham duração de quatro horas por turno de trabalho. Será que quatro horas contemplam tanto conhecimento? Principalmente pelo fato de serem descontínuas, pois aconteciam uma vez por mês e nem sempre eram oferecidas para o mesmo grupo. Nesse caso, a professora desconsidera o caráter dialético do conhecimento. Para Gasparin (2015), cada fragmento de conhecimento só tem sentido na medida em que se insere no todo maior e de forma adequada. Adiante, vemos a problemática da compreensão fragmentada do conhecimento na fala de uma docente:

Nas formações em conjunto, acho que é sempre bacana quando você traz uma pessoa que possa ser o palestrante, que venha trazer os referenciais teóricos e, depois, alguém que mostre na prática o que aquilo diz, porque, se você traz só o referencial teórico, às vezes, a teoria é muito bonita, mas então a gente precisa ver isso na prática. Quando um relato de experiência entra, ele mostra a você que aquilo que você estudou tem validade, então reforça até os estudos (Professora Regente 1).

É evidente, a partir da fala da professora, a influência da teoria do professor reflexivo. A prática, como um relato de experiência, possui um maior destaque. A teoria, nesse entendimento, é vista apenas como transferência “de conhecimentos” das universidades para a prática escolar (Zeichner, 2008). Martins (2015) considera que as bases dessa teoria atuam no sentido do esvaziamento do trabalho educacional. Ou seja, na medida em que os professores não sabem sobre o conhecimento historicamente acumulado, também não sentem a sua falta. Como consequência, ficam empobrecidos de conhecimento e já não podem utilizar, compreender, tampouco intervir na realidade.

No que se refere à realidade, abaixo vemos como é problemática a compreensão da professora e as consequências no processo de ensino:

Às vezes a teoria e a prática se distanciam uma da outra, entendeu? Porque você lê vários teóricos e tudo, mas é teoria, e não prática. Mas, quando você vem para a prática, tem coisas que acontecem que você tem que resolver ali, no momento. É muito distante a teoria da

prática. Então, tem coisas que você fica angustiada. É complicado, igual a aprender a lidar com a criança, no caso, autista. Como lidar? É uma situação difícil. Isso aí é uma coisa que você vai aprender lidando (Professora Regente 2).

No caso acima, a professora declara a compreensão da teoria e da prática como elementos distintos. Isso acarreta uma preocupação sobre o que deve ser feito. As falas estão sintonizadas na mesma base teórica que a das suas colegas de trabalho. Não há, novamente, uma compreensão da realidade; há, pelo contrário, um esvaziamento que não dá suporte para que ela se sinta preparada para receber crianças público-alvo da Educação Especial. E como ela encontra a solução? A partir da prática, lidando com a criança como se fosse um trabalho “instintivo”.

Recorremos a Gasparin (2015), quando traça os três passos metodológicos para o trabalho docente: ver a sua prática social, abstrair pelo aprofundamento teórico e voltar à prática de posse da realidade, com vistas à sua transformação. Esses são os elementos necessários para se trabalhar com crianças, independentemente da sua especificidade. Percebemos que a ânsia de não saber sobre um determinado assunto, como no caso “autismo”, acarreta ao professor um descontentamento e uma sensação de impotência.

Zeichner (2008) afirma que um dos aspectos do insucesso de uma formação docente reflexiva é o caráter técnico que se resume no trabalho do professor, pois ele precisa adaptar-se ao meio para atingir objetivos definidos por outras pessoas. Outro ponto é a interiorização das reflexões do professor em relação aos seus alunos, sem considerar as condições sociais e estruturais. Ele afirma que

Uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente, foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciamos o uso disseminado de termos como ‘esgotamento docente’, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma

preocupação com seus fracassos individuais (Zeichner, 2008, p. 543).

Sendo assim, a professora perde de vista as limitações de sua formação inicial, as possibilidades de repensar uma formação ampla. Na verdade, está muito distante de questionar, justamente por não ter consciência que lhe permita ir em busca de outras possibilidades.

Formações de caráter técnico e fragmentadas costumam apresentar uma infinidade de “boas práticas”, orientações para o que deve ser feito. No entanto, por mais que sejam ofertadas, nunca conseguem fazer com que o professor se sinta “preparado” para lidar com a realidade. Por isso, ele cumpre o seu papel. Afinal, é um tipo de formação organizada no intuito de “atualizar” o profissional (Gatti, 2008).

Adiante, os docentes trazem avaliações sobre as formações, esclarecendo se elas têm sido suficientes para o trabalho com as crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas no CMEI:

Não! Não tem dado conta! Como eu falei com você, acho que tinha que ser aberto para todos, tinha que ser aberto para o professor regente, tinha que ser aberto para os diretores, porque, quando tem formação de Educação Especial é somente Educação Especial, não é para Educação Infantil. Então, acho que todos teriam que ter (Pedagoga).

As formações da Secretaria têm se intensificado mais, principalmente das professoras de Educação Especial. Penso que a Secretaria se debruça muito ainda com os pedagogos e com os professores de Educação Especial. Quanto ao professor regente de sala, a gente não teve ainda nenhum processo formativo para esses profissionais (Diretora).

[...] eu acho que deveria ter mais formações para os assistentes de Educação Infantil. Poderia ter um momento com os estagiários, com os pedagogos, professores regentes, principalmente, com os diretores, porque o trabalho da Educação Especial não pode acontecer sozinho. O professor precisa do assistente, precisa do estagiário, precisa do diretor, do pedagogo, do professor regente, dos demais colegas, então é um trabalho em equipe mesmo. Tem professor regente que tem o conhecimento, tem todo

aquele trabalho com Educação Especial e faz um trabalho diferenciado, mas também tem aquele que tem um pouco de resistência em aceitar, porque nem todo mundo é igual (Professora de Educação Especial).

A insatisfação é presente nas três declarações e é compreensível. As formações são necessárias. Aqui, não estamos nos colocando contra a proposta, o que nos incomoda é justamente a forma como ela é organizada. As temáticas são fragmentadas e os conteúdos são técnicos. Como exemplo, podemos citar o fato de ser uma psicanalista a realizar a formação para os professores de Educação Especial que atuam com crianças com deficiência intelectual.

A psicanalista tem a sua função social, assim como o professor também tem a sua. Embora os dois possam trabalhar com os mesmos sujeitos, o trabalho sempre vai acontecer em contextos diferentes, pois é constituído de intervenções e objetivos distintos. Mesmo que os dois profissionais tenham a intenção de colaborar com o desenvolvimento da criança, seus trabalhos nunca serão equivalentes, o que pode fortalecer o discurso do “despreparo para trabalhar com esse público”. Isso é compreensível, na medida em que o conhecimento da psicanálise não se configura como conhecimento docente.

Concordamos com as falas das professoras, quando elas dizem que precisam de mais formação sobre Educação Especial não só para as professoras regentes, mas também para os demais profissionais da escola. A proposta de formação continuada é imprescindível, mas não podemos perder de vista a importância de uma formação inicial que tenha como base o compromisso teórico, metodológico, político e ético.

A formação inicial também tem passado por um processo de desvalorização que, segundo Saviani (2014), relaciona-se diretamente com o valor social da profissão no Brasil. Sem estímulos sociais, os estudantes não investem tempo nem recursos numa profissão que não dará retorno financeiro significativo. Como consequência, os cursos de formação de professores “[...] terão de trabalhar com alunos desestimulados e pouco empenhados, que refletirá negativamente em seu desempenho” (Saviani, 2014, p. 73). Ou seja, para que tenhamos uma formação inicial consistente, é fundamental o provimento de recursos financeiros adequados.

Além da questão social, Saviani (2014) também critica formação de professores no que se refere à questão organizacional que consta nas políticas que orientam as referidas formações:

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2014, p. 66).

O autor sintetiza, evidenciando a necessidade de se enfrentar o problema da formação de professores considerando as condições precárias de trabalho docente. Para Saviani (2014), esses dois aspectos se articulam de forma recíproca, pois uma boa formação é premissa para o desenvolvimento de um trabalho docente “qualitativamente satisfatório” (Saviani, 2014, p. 72). O contexto atual nos mostra que a relação é recíproca e reforça tanto os avanços quanto os retrocessos.

No entanto, precisamos superar o desafio apresentado, considerando o intenso corte financeiro que a educação tem sofrido desde o início de 2019. Se não há perspectivas para investimento público em formação inicial, resta-nos pensar nas possibilidades de aprimoramento para as formações continuadas oferecidas a esses profissionais da educação que já estão no mercado de trabalho.

Por esses motivos, de forma resumida, elegemos três pontos principais: a) conhecimentos: eles devem ser organizados de forma a atender à demanda educacional, com conceitos que auxiliem os professores na compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; b) organização estrutural: o critério de escolha dos palestrantes deve ter como base a realidade educacional e o trabalho docente, ou seja, deve ser contextualizado. Além disso, é preciso que se repensem os tempos para que as formações não fiquem tão distantes e fragmentadas a ponto de não se complementarem; c) formação dos formadores: é preciso que os técnicos que atuam na Secretaria de Educação se aprofundem nos conhecimentos que eles desejam repassar aos demais professores da rede, mas seguindo critérios científicos, para que as formações alcancem os objetivos almejados.

Essas foram algumas proposições que, colocadas em ação, já conseguem modificar a realidade e dar subsídios para que as professoras de Educação

Especial e os demais profissionais da educação que atuam na escola tenham conhecimento e se sintam seguros ao desenvolverem os seus trabalhos.

## **Considerações finais**

Iniciamos as considerações finais destacando como são evidentes as influências dos pressupostos da teoria do professor reflexivo, instituída no final do século passado nas falas das professoras. A busca por respostas na própria prática, a simplificação do conhecimento, a antagonizada relação atribuída à teoria e à prática são alguns exemplos. Apesar de não podermos imputar somente à formação continuada a responsabilidade da referida influência, é só por meio dela que podemos pensar em alternativas de superação.

Se faltam, nas legislações nacionais, orientações diretivas quanto aos conhecimentos da Educação Especial, aumentam as responsabilidades daqueles que organizam e oferecem essas formações. Nesse contexto, fica a cargo das redes municipais o papel de orientar e dar subsídios teóricos para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Especial, na direção de superar os problemas apresentados nos discursos dos professores.

Quanto aos impactos das formações continuadas oferecidas pelo município, percebemos que elas têm influenciado, de maneira superficial, o trabalho dos profissionais. Tal fato pode ser consequência da organização dessas formações, pois elas são fragmentadas. Outro elemento complicador é que são direcionadas aos professores de Educação Especial, tornando mais difícil a efetivação das práticas inclusivas, pois o professor de Educação Especial depende da articulação com o professor regente para desenvolvê-las.

Diante disso, percebemos que as formações continuadas têm sido oferecidas, mas precisam de reestruturação teórico-metodológica, em que os conhecimentos estejam assentados em pressupostos que valorizem a prática educacional, ou seja, conhecimentos pedagógicos. Além disso, há necessidade de se ampliar a discussão para que as formações atendam aos demais profissionais da escola, afinal, a inclusão compete à escola, e não somente ao professor especialista.

## Referências

- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 69-87, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400006>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BARBOSA, S. H. P. B.; FERNANDES, M. C. S. G. A teoria do professor reflexivo na formação continuada de professores: discurso vazio de conteúdo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 06-19, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1744>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: [/efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf). Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- CORAZZA, S. M. Manifesto por uma di-da-lé-tica. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 6, n. 22, p. 83-99, 1991. Disponível em: [https://www.academia.edu/31897294/MANIFESTO\\_POR\\_UMA\\_DIDA\\_L%C3%89\\_TICA](https://www.academia.edu/31897294/MANIFESTO_POR_UMA_DIDA_L%C3%89_TICA). Acesso em: 20 set. 2019.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 10 set. 2019.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: Unesco, 2009. (Relatório de pesquisa).
- KASSAR, M. C. M. 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, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso em: 17 set. 2019.
- MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação em Revista** [online], n. 33, p.143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 5 set. 2019.
- REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. (Coleção UAB – UFSCar).
- SANTOS, C. F dos; VIANA, M. L. D. A teoria do professor reflexivo e os equívocos da identidade entre ensino e pesquisa na formação docente. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 71-80, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v3i2.9454>. Acesso em: 22 set. 2019.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155. jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 22 set. 2019.
- SAVIANI, D. **O lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>. Acesso em: 22 set. 2019.

## 4. Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo na construção de grupos de estudo-reflexão em estudos de pesquisa-ação

Mariângela Lima de Almeida<sup>1</sup>

Bárbara Rebecca Baumgartem França<sup>2</sup>

Nazareth Vidal da Silva<sup>3</sup>

Rafael Carlos Queiroz<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.4

### Primeiras palavras

Atualmente, as questões que envolvem a educação configuram-se diante de uma crise de paradigmas. Em um só tempo, temos as marcas do positivismo, arraigadas nos modos de conceber a escola, e a eclosão de movimentos que buscam um outro paradigma para a pesquisa e as práticas educacionais.

A instituição escolar, marcada pela racionalidade técnica e pela eficiência industrial, estruturou-se “[...] em um modelo completo como especialização graduada do currículo, divisão sequenciada deste ao longo da escolaridade

---

1 Pós-Doutorado em Educação Especial (UFSCar). Doutora em Educação (UFES). Professora Associada (CE/PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

4 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES).

e classificação dos estudantes em ‘fases para sua transformação’ (Sacristán, 2002, p. 25). Temos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana.

Nesse contexto, é preciso considerar que as práticas homogeneizadoras na escola e a institucionalização do “não-aprender” retratam uma determinada concepção sobre o conhecimento e a formação docente. Habermas (1987, p. 146) esclarece que a concepção positivista do conhecimento “[...] tende antes a substituir a acção ilustrada pelo controle técnico”. Na concepção da racionalidade técnica, os profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros com aplicação de teorias e de técnicas derivadas de um conhecimento sistemático, preferencialmente científico. O professor é visto como um técnico que deve colocar em prática as regras e estratégias científicas e/ou pedagógicas.

Os movimentos sociais, políticos e educacionais ocorridos nas últimas décadas, em diferentes cenários, trazem consigo a busca por uma proposta inclusiva na educação, assumindo o princípio da educação para todos (Brasil, 2008; Banco Mundial, 2012). A busca pela construção de espaços-tempos que deem conta de lidar com a complexidade do cotidiano escolar, marcado pela diferença e diversidade humana, impõe-nos a necessidade de repensar a pesquisa científica e seus impactos/transformações na sociedade. Assim, nos séculos XX e XXI, o movimento de inclusão social é impulsionado e passou a ganhar sustentação político-ideológica no cenário internacional.

Na perspectiva de pensarmos a *inclusão do outro*, conforme propõe-nos Habermas (2004), essa não significa confinamento dentro de si próprio, tampouco o fechamento diante do outro. Ao contrário, consiste em possibilitar a garantia de igualdade de direitos a todos, por meio de uma *política do reconhecimento*. Segundo o autor, “A ‘inclusão do outro’ significa que as fronteiras da comunidade estão abertas a todos — também e especialmente àqueles que são estranhos um ao outro e desejam permanecer estranhos” (Habermas, 2004, p. 8).

Diante dos desafios que se apresentam para a educação, especialmente no que se refere ao pensar/fazer a *inclusão do outro*, o panorama tem exigido dos pesquisadores uma outra lógica de investigação. Para Bueno (2006), como investigadores, precisamos compreender como os alunos se situam dentro do espaço escolar, “[...] que similaridades/distinções existem entre as relações sociais, as formas de agrupamento, as normas explícitas e implícitas de comportamento estabelecidas no interior da escola e as do seu meio social”

(Bueno, 2006, p. 111-112). Faz-se necessário, portanto, conhecer a cultura de origem dos alunos, fator determinante em suas trajetórias de escolarização. É nesse sentido que concordamos com Silva e Freitas (2006), quando defendem a necessidade de consolidação dos procedimentos que conduzem o pesquisador para dentro da escola, com vistas a ver e ouvir os seus protagonistas.

Frente a essas questões, advogamos pela relevância de metodologias investigativas e procedimentos científicos que permitam “[...] apreender/compreender a prática reflexiva e construí-la em processo” (Franco, 2005, p. 439). A perspectiva da pesquisa-ação, em sua acepção crítica, aponta-nos caminhos que empreendem os participantes em situações sociais para uma forma de indagação autorreflexiva, com o objetivo de compreender seus contextos de referência socioeducativos e transformar suas práticas.

Acreditamos, assim, na possibilidade de fomentarmos a construção de práticas educacionais mais inclusivas mediante a produção de conhecimentos sustentada pela crítica social, na dialética entre teoria e prática.

As crenças simétricas de que todo “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, p. 126, tradução nossa).

Concebemos a pesquisa-ação para além de uma abordagem metodológica. É uma forma política de posicionarmos-nos frente ao conhecimento humano, questionando a realidade a partir da relação entre sujeito e objeto, em uma acepção crítica do conhecimento, cujo método é o diálogo, e tem como objetivo elevar a autoconsciência dos sujeitos como potencial coletivo, como agentes ativos na história (Comstock, 1982 *apud* Carr; Kemmis, 1988).

Na acepção crítica, trata-se de uma proposta de pesquisa que traz a ação como promotora de uma reflexão autocrítica e objetiva, passando o pesquisador a ser um colaborador e um agente de mudança, ora em um contexto macro, ora em um micro, objetivando a própria transformação de atitude filosófica sobre a sua relação com o mundo.

Para Thiollent (2011, p. 7-8), a pesquisa-ação consiste “[...] em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes”, por meio da ação de

pesquisadores, membros ou parceiros interessados na resolução dos problemas levantados, formulando respostas sociais, educacionais, técnicas ou políticas, em sintonia com o processo desenhado. A pesquisa-ação apresenta-se como uma investigação de natureza qualitativa, que “[...] busca romper com o paradigma positivista [presente] na pesquisa educacional” (Almeida, 2010, p. 74).

Barbier (2002) afirma que a pesquisa-ação se caracteriza pela reflexão permanente sobre a ação, e que esse procedimento de reflexão grupal e contínuo possibilita a formação de indivíduos pesquisadores. Ademais, a pesquisa-ação deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento, com ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, novas reflexões e assim por diante. No sentido figurado, conforme nos aponta Queiroz (2021), as espirais são como curvas planas, que giram em torno de um ponto central. Por exemplo, as espirais de um caderno, que se enroscam uma na outra. O termo cíclica faz menção aos ciclos, como as estações do ano, que são cíclicas porque sempre retornam depois de determinado tempo.

Tal reflexão permanente sobre a ação é a essência do caráter pedagógico desse tipo de trabalho de investigação. Nesse processo de reflexão contínua sobre a ação, eminentemente coletivo, abre-se o espaço para se formar sujeitos pesquisadores. Dessa forma, as espirais cíclicas exercem fundamentais funções na pesquisa-ação, tais como: instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de autoformação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação.

As espirais cíclicas permitem o retorno ao vivido, a reinterpretção do compreendido, revisões do já realizado, acerto de perspectivas e possibilidades, além de garantir uma avaliação formativa do processo e a objetivação das conquistas do grupo. É um processo, acima de tudo, pedagógico, coletivo e compartilhado. Dessa maneira, a pesquisa-ação é uma metodologia que possibilita, concomitantemente, aprender, ensinar, pesquisar, descobrir, ressignificar, repensar, refletir, construir saberes, transformar práticas e reconstruir saberes.

Se, por um lado, a pesquisa-ação possibilita a construção de conhecimentos por meio do diálogo, da crítica e da reflexão sobre e para a práxis, por outro, a trajetória da produção científica tem-nos alertado para as fragilidades das abordagens qualitativas na pesquisa em educação. Entre essas fragilida-

des, destaca-se a ausência de bases teórico-epistemológicas que sustentem a produção de conhecimentos na pesquisa.

De acordo com Silva e Gamboa (2011, p. 382),

[...] são escassos os estudos que visam a uma análise mais abrangente sobre as pesquisas que têm sido produzidas pelos profissionais de Educação Especial no Brasil, principalmente do ponto de vista de uma reflexão epistemológica sobre essa produção.

Para os autores, “[...] ainda são poucos os estudos que têm por objeto a própria pesquisa sobre Educação Especial, sob uma perspectiva histórica e filosófica” (Silva; Gamboa, 2011, p. 387).

Considerando os pressupostos da pesquisa-ação, os desafios epistemológicos impostos ao pesquisador, diante da dialética compreender-transformar a realidade, e a escassez de estudos cujo objeto é a Educação Especial, neste capítulo, objetivamos analisar a possibilidade de construção de grupos de estudo-reflexão como estratégia metodológica para a produção de dados em estudos de pesquisa-ação, a partir dos pressupostos teóricos de Jürgen Habermas. Para isso, tomamos a produção científica na área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Convém destacar que, ao longo da última década, o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-ação e Gestão em Educação Especial (Grufopees – CNPq/Ufes) vem desenvolvendo conceitos fundamentais na construção de estratégias metodológicas para a produção de dados que iremos considerar. Ao articular processos de pesquisa-ação colaborativo-crítica e a perspectiva teórico-metodológica fundamentada nos pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo (Habermas, 2012), tem produzido conhecimentos em colaboração e parceria com as redes de ensino (estadual e municipais), sobre formação continuada de profissionais da Educação, elaboração e implementação de políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas regulares da Educação Básica (Almeida, 2010; Bento; Silva, 2015; Almeida; Barros; Alves, 2018; Queiroz, 2021).

Assim, este capítulo organiza-se em cinco direções. Primeiramente, aborda-se a crise de paradigmas no conhecimento e a necessidade de considerar outros tipos de pesquisa. A pesquisa-ação é apresentada como uma possibilidade, destacando-se tanto suas potencialidades quanto suas fragilidades.

Também se enfatiza a importância de desenvolver estratégias metodológicas para a produção e análise do conhecimento nesse tipo de pesquisa. Em segundo lugar, tecemos diálogos com a teoria crítico-social habermasiana, mais conhecida como Teoria do Agir Comunicativo, tendo como eixo central as ações comunicativas para a realização das pesquisas. Em seguida, na terceira parte, discutimos a pesquisa-ação e seus movimentos como perspectiva epistemológica. Na quarta parte, elencamos a estratégia metodológica para a pesquisa-ação, numa perspectiva habermasiana, para a produção de dados a partir dos grupos de estudo-reflexão, fundamentados nas funções mediadoras da relação entre teoria e práxis. A quinta parte apresenta algumas diretrizes para o pesquisador/mediador no sentido de encontrar o seu lugar no processo comunicativo, e concluímos com as observações da análise realizada e as expectativas do estudo.

## **A Teoria do Agir Comunicativo**

Considerando que o objetivo deste capítulo é constituir, a partir dos pressupostos teóricos de Jürgen Habermas, estratégias de produção de dados para estudos de pesquisa-ação, neste item, teceremos alguns diálogos, tendo como eixo central as ações comunicativas para a realização das pesquisas, destacando, assim, conceitos fundamentais para esse processo.

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão contemporâneo, nasceu em Düsseldorf, na Alemanha, no dia 18 de junho de 1929. É considerado por muitos como o principal herdeiro da “Escola de Frankfurt”, e foi assistente de pesquisa de Theodor Adorno (1903-1969). Com uma vasta obra publicada, afirma-se como um dos mais influentes pensadores da atualidade. Cabe destacar que Habermas nunca escreveu nada sobre a escola, de modo que a aplicação de seu pensamento para a prática pedagógica é um caminho cheio de armadilhas e dificuldades (Bannell, 2013). Busca-se, então, compreender seu pensamento, selecionar aspectos centrais, fundamentos e categorias de sua teorização e obra, procurando estabelecer um diálogo de aproximação com questões da educação, e que também se entrelaçam à metodologia adotada em processos investigativos que tomam a pesquisa-ação como método investigativo, para articular a produção, organização e análise dos dados.

A gênese de seu pensamento é marcada pela busca do desenvolvimento de uma teoria crítica da sociedade que se afastasse da dialética negativa de seus antecessores, que desejavam libertar a ciência das amarras do positivismo,

dando lugar a um projeto com pano de fundo emancipatório. Assim, evidencia-se que Habermas:

[...] dedica-se ao estudo dos grandes temas sociológicos, epistemológicos, políticos e éticos que envolvem a condição humana na busca de razões que permitam compreender os limites da sua trajetória histórica e vislumbrar caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, digna e democrática. Especificamente, podemos dizer que o autor estabelece uma crítica aos processos reducionistas de racionalização social, o que motiva a explicitar um outro tipo de racionalidade, apoiado nos pressupostos do agir comunicativo, permitindo-lhe apresentar uma possibilidade de fundamentação de uma teoria crítica da sociedade contemporânea a partir da reflexão dos modos de racionalidade nelas situados (Gomes, 2007, p. 22).

Convém destacar que, com essa proposta, Habermas realiza uma crítica à razão instrumental, que, por sua vez, orienta a racionalidade instrumental, subjetiva, reduzida à dimensão manipuladora e controladora, voltada para a dominação de uns e submissão de outros. Para além da crítica, esse pensador concebe outra razão, enraizada na fala: a comunicativa, intersubjetiva e interativa (Gomes, 2007). Nessa perspectiva, Habermas constrói a concepção de racionalidade comunicativa a partir da razão comunicativa, compreendendo que “[...] o conceito de razão não está mais, portanto, centrado no sujeito monológico ou no objeto solitário, mas inclui, além do argumento cognitivo e instrumental, o procedimento linguístico e a argumentação discursiva” (Pizzi, 1994, p. 45).

Pode-se afirmar que o autor, ao passar de uma razão para outra, “[...] propõe um salto paradigmático ao abandonar o paradigma da consciência e assumir um paradigma da comunicação” (Givigi; Alcântara; Rali, 2018, p. 371). Assim, na racionalidade comunicativa, ao invés da relação sujeito-objeto, constitui-se a relação sujeito-sujeito, permitindo a concepção de outras formas de investigação que considerem todos os sujeitos como autores na produção de conhecimento, e que proponham mudanças diante de um mesmo objeto de pesquisa.

Argumenta-se, então, que “[...] a racionalidade tem menos a ver com o conhecimento, ou com a aquisição de conhecimento, e mais com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento” (Habermas, 1987, p. 24, tradução nossa). Nessa perspectiva, a concepção de

racionalidade pode desenvolver-se de duas formas distintas: a partir da racionalidade cognitivo-instrumental ou da racionalidade comunicativa.

Assim, quando o sujeito utiliza o seu saber a partir da racionalidade cognitivo-instrumental, conforme Almeida (2010, p. 37):

[...] não há uma relação direta entre ouvinte e falante. Os sujeitos agem conforme seus interesses individuais, exercendo influências um sobre o outro. A racionalidade da ação é baseada em um plano que implique a verdade do saber, para poder realizar um fim desejado.

Em contrapartida, quando o sujeito apresenta o seu saber a partir da racionalidade comunicativa, ele mantém “[...] uma interação direta com o ouvinte, na busca pelo entendimento mútuo. A racionalidade da ação, nesse caso, evidencia um saber que é suscetível à crítica, pois será racional se o falante se fizer entender ao ouvinte” (Almeida, 2010, p. 36).

Na perspectiva da racionalidade comunicativa proposta por Habermas, encontramos elementos que nos auxiliam a pensar em processos investigativos que assumem a pesquisa-ação, sobretudo aqueles que tomam a área da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, e que pretendem superar os reducionismos da racionalidade instrumental, em qualquer âmbito: das formações, das práticas pedagógicas, das concepções, entre outros aspectos, uma vez que essa racionalidade:

[...] traz consigo conotações que, no fundo, retrocedem à experiência central da força espontaneamente unitiva e geradora de consenso própria a fala argumentativa, em que diversos participantes superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto vital (Habermas, 2012, p. 35).

Portanto, compreendemos que concepções e pressupostos como esses da teoria habermasiana possibilitam-nos analisar a produção do conhecimento, que adotam a pesquisa-ação como perspectiva teórico-metodológica. Isso porque

A pesquisa-ação, nesses termos, pode ser concebida como espaço propício a interações comunicativas e de-

mocráticas entre pesquisadores e participantes, autores e atores. As relações constituídas entre os envolvidos durante o processo de pesquisa voltar-se-iam para o entendimento e a busca por acordos necessários em alguns momentos da investigação, que se dá na dialética entre pesquisa e ação (Almeida, 2010, p. 38).

Essas interações entre os envolvidos têm como ponto de referência, para as formas comunicativas e democráticas, o mundo da vida. Neste, tanto os falantes quanto os ouvintes podem revelar sua pretensão de validade, criticando ou confirmando a validade de suas intenções, solucionando seus desacordos e chegando a acordos (Habermas, 2004).

A teoria crítico-social habermasiana, mais conhecida como Teoria do Agir Comunicativo, tem como eixo central as ações comunicativas, classe de interação em que “[...] os participantes não se orientam primeiramente pelo próprio êxito; colocam seus fins individuais sob a condição de que seus respectivos planos de ação possam harmonizar-se entre si sobre a base de uma definição compartilhada da situação” (Habermas, 1987, p. 367, tradução nossa). Logo, as ações dos sujeitos implicados não se delinham por vontades egocêntricas, mas mediante atos de entendimento na interação.

De acordo com Habermas, é “[...] por intermédio da comunicação que nós estabelecemos relações com o mundo” (Bannell, 2013, p. 46). Essa relação reflexiva permite uma perspectiva crítica em relação ao mundo, considerado em suas três dimensões: mundo objetivo/natural (que se regula pela pretensão de verdade — por meio da construção do conhecimento verdadeiro sobre o mundo dos fatos e estados de coisas); o mundo subjetivo (que se regula pela pretensão de sinceridade — por meio da crítica ou do resgate da sinceridade, da subjetividade do indivíduo e de seu projeto individual de vida); e o mundo social (que se regula pela pretensão de correção — por meio da crítica ou do resgate das normas, valores, significados compartilhados, etc., que regulam, normativamente, as interações entre pessoas) (Almeida, 2019; Bannell, 2013).

Alguns conceitos fundamentam os postulados da Teoria da Ação Comunicativa, implicando, simultaneamente, processos de interação social e socialização, os quais integram duas esferas coexistentes na sociedade: *o sistema* e *o mundo da vida*. O sistema refere-se à *reprodução material*, regida pela lógica instrumental — adequação de meios a fins e incorporada nas relações hierárquicas/poder político e de intercâmbio econômico. O mundo da vida é a esfera

de *reprodução simbólica*, da linguagem, das redes de significados referentes aos fatos objetivos, às normas sociais ou aos conteúdos subjetivos (Rüdiger, 2011).

Nesse sentido, a ação comunicativa pressupõe uma teoria social — a do mundo da vida, contrapondo-se à ação estratégica, regida pela lógica da dominação, na qual os atores coordenam seus planos no intuito de influenciar, não envolvendo assentimento ou dissentimento. Defende, como proposta para a sociedade, uma transição progressiva da ação estratégica para a ação comunicativa, em uma ação em que o sucesso individual inexistente e passa a se denominar como orientação para o entendimento mútuo. O conceito de entendimento mútuo, proposto por Habermas, tem a intenção de demonstrar como os mecanismos de fala atuam diretamente na construção social do real por meio dos acordos intersubjetivos, constituindo o consenso entre duas ou mais visões subjetivas dentro do mundo da vida (Habermas, 2012).

Dessa maneira,

[...] o termo consenso não significa um entendimento último sobre uma questão, mas é o que se pretende com a comunicação, mediada pelo entendimento mútuo, entendimento que não significa uma “posição única”, mas uma maneira de acordar, provisória e dialeticamente, pontos em comum que podem ser revistos. Trata-se de um horizonte de possibilidades (Polli, 2006 *apud* Almeida, 2010, p. 44)

Assim, Cardoso (2004) argumenta que a educação, mesmo mantendo vínculos com o mundo da vida, passa por transformações em determinadas circunstâncias devido a critérios sistêmicos, convergindo elementos tanto do mundo da vida quanto do sistema. Os atores podem, então, retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização social, em que essa possibilidade emancipatória se situa na esfera do mundo da vida, independentemente da conjuntura.

Vale destacar que cada tipo de ação, segundo Almeida (2019, p. 30), “[...] está vinculado a um tipo de conhecimento, a um modelo de transmissão daquele conhecimento e a uma forma de argumentação”. Ainda de acordo com Habermas (1987), o processo de construção do conhecimento se faz na distinção entre três formas de interesses que o constituem: interesse técnico, interes-

se prático e interesse emancipatório. Tais formas vão constituir as bases das ciências empírico-analítica, histórico-hermenêutica e crítica, respectivamente.

No processo de construção de conhecimento, pela via da pesquisa-ação, a ação é o pressuposto que o conduz. Sendo assim, “[...] a partir dos argumentos levantados pelos autores nos momentos de discurso, pelo entendimento mútuo, alcançamos um acordo” (Almeida, 2019, p. 31). Os argumentos são meios pelos quais o reconhecimento intersubjetivo de uma pretensão de validade de um proponente (*proponent*), levantada hipoteticamente, pode ser transformada em conhecimento (Habermas, 1987). De acordo com Bannell (2013, p. 47), na

[...] correspondente pretensão de validade [...] há sempre a possibilidade de se entrar em uma forma reflexiva do agir comunicativo, o que Habermas chama de Discurso, com o objetivo de resolver, pela argumentação, a validade da pretensão levantada. os tipos de argumentação (Discurso) analisados por Habermas são: o Discurso Teórico, que avalia pretensões de validade da verdade proposicional; o Discurso Prático, que avalia pretensões de validade das normas de ação [...].

Ressalta-se que as regras do discurso (Habermas, 1989), presentes na teorização do autor, têm papel fundamental na análise dos dados, pois essas regras podem apontar, para o mediador que realiza tal análise, as categorias da análise, ou seja, se o mediador coloca os autores e trabalhos para dialogar, ele precisará, a partir das regras do discurso, criar condições de mediação para que todos tenham oportunidade de fala, coloquem os seus argumentos e, assim, os entendimentos e consensos provisórios vão se constituindo. Destaca-se que, para isso, é preciso um modo de organizar os dados que, em nossa aposta, pode ser o Quadro Esquemático (Almeida, 2010), que tem como base o Esquema Paradigmático (Gamboa, 2013; 2018) ou não, conforme veremos mais adiante.

Dessa maneira, as regras tácitas, explicitadas por Habermas em sua formulação da ética do discurso, não se tratam de convenções, mas de pressuposições intrínsecas à argumentação, quais sejam:

(1.1) A nenhum falante é lícito contradizer-se. (1.2) Todo falante que aplicar a um objeto a tem que estar disposto a aplicar F a qualquer outro objeto que se assemelhe a a, sob todos os aspectos relevantes. (1.3) Não é lícito aos diferentes falantes usar a mesma expressão em sentidos

diferentes. [...] (2.1) A todo falante só é lícito afirmar aquilo em que é próprio acredita. (2.2) Quem atacar um enunciado ou norma que não for objeto da discussão tem que indicar uma razão para isso. [...] (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar de Discursos. (3.2) a. É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção. b. É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso. c. É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades. (3.3) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (Habermas, 1989, p. 110-112).

Nesses termos, ao focalizarmos a produção de dados para estudos de pesquisa-ação, constituídos a partir de aproximações com os pressupostos teóricos da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, compreendemos que as lentes habermasianas pelas quais, possivelmente, esse objetivo pode ser sustentado, pelos conceitos de discurso e argumento, permitem, na relação sujeito-sujeito, alcançar consensos, mesmo que provisórios, e expressar suas pretensões de validade na busca pelo entendimento mútuo.

### **Sobre os diferentes enfoques da pesquisa-ação**

Embora pareça unânime reconhecer as origens da pesquisa-ação nos trabalhos de Kurt Lewin, alguns autores apontam suas raízes em um passado mais distante. Como argumenta Barbier (2002, p. 25), “[...] seria preciso, sem dúvida, desenterrar as raízes nos métodos de investigação propostos pelos pesquisadores em Ciências Sociais do século 19 e do primeiro quartel do século 20”. O autor chega a enunciar obras de Marx e estudos de Durkheim como indícios de princípios iniciais da pesquisa-ação.

O antropólogo John Collier é apontado por Lapassade (2005) e por Deshler e Ewart (1995 *apud* Tripp, 2005) como o primeiro pesquisador que cunhou o termo pesquisa-ação. Há também menções aos trabalhos de John Dewey e ao movimento da Escola Nova, após a Primeira Guerra Mundial, cujo conceito de reflexão mostra muita semelhança com o conceito de pesquisa-ação (Barbier, 2002; Tripp, 2005). No entanto, Lewin, em 1946, em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial, produziu e publicou, pela primeira vez, o termo pesquisa-ação, seguindo uma abordagem experimental, de campo.

Importante destacar que foi a partir da década de 1970, no período que Barbier (2002) denomina como o de “radicalização política e existencial” da pesquisa-ação, que essa forma de investigação se acentuou em diferentes países. Com base em enfoques teóricos-epistemológicos distintos, podemos identificar as diferentes tendências da pesquisa-ação surgidas nesse período. “Trata-se, na verdade, de um grande mosaico de concepções de pesquisa-ação, cuja abordagem qualitativa nas ciências sociais terá seu conceito, justificativa e explicação metodológica constituídos a partir de distintas vinculações teórico-metodológicas” (Miranda; Resende, 2006, p. 514).

Da mesma forma como a pesquisa-ação se estabelece na história da investigação social, influenciada por diferentes tendências que partem de concepções teórico-metodológicas diferenciadas, o conhecimento produzido em cada perspectiva também é distinto. Poderíamos pensar que, diante dessa ampla diversidade de tendências, a própria compreensão da pesquisa-ação, seus métodos e a relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido assumem diferentes características. Essa variedade de perspectivas e concepções acerca da pesquisa-ação reflete diferentes compromissos políticos e ideológicos na produção do conhecimento científico. Encontramos, assim, uma extensa literatura que aborda a história, os fundamentos e as metodologias da pesquisa-ação.

Assim, diante dos desafios epistemológicos impostos pela pesquisa-ação ao pesquisador, adotamos uma postura de “vigilância epistemológica”, à qual nos convida Bachelard (1996): uma atitude reflexiva sobre o método científico, uma atitude que nos leve a apreender a lógica do “erro” para construir a lógica da descoberta científica.

Vigilância “para perceber o inesperado, para aperfeiçoar o método e para vigiar a própria vigilância” (Bachelard, 1989). Isto é, vigilância para revisar permanentemente os limites do próprio conhecimento e, assim, abrir novos horizontes para o desenvolvimento do conhecimento humano (Gamboa, 2007, p. 61).

É nesse sentido que temos nos dedicado a construir estratégias metodológicas que possam contribuir com os pesquisadores que se engajam em construir conhecimentos a partir da pesquisa-ação. Considerando que a pesquisa-ação tem como pressuposto central a relação entre pesquisador e participante, temos, na ação comunicativa de Habermas, fundamentos teóricos

que nos permitem essa construção de estratégias, considerando os conceitos de discurso, entendimento mútuo e a busca por consensos provisórios.

### **Grupo de estudo-reflexão como estratégia metodológica para produção de dados em estudos sobre pesquisa-ação numa perspectiva habermasiana**

Ao desenvolver uma pesquisa científica em determinado campo do saber, as concepções teórico-metodológicas, assim como os procedimentos adotados, contribuem para a orientação dos aspectos que terão maior relevância nas problemáticas elencadas e desenvolvidas ao longo do processo da pesquisa.

Para Devechi (2011), a apreensão da teoria habermasiana, em contextos de pesquisa em Educação, tem contribuído por assegurar qualidade e confiabilidade das pesquisas, na medida em que se propõe a crítica e a objetividade frente aos modelos tecnicistas/cientificistas clássicos. Assumir essa perspectiva, tendo o mundo objetivo enquanto referência, possibilita realizarmos estudos comprometidos com a realidade e a coletividade, na visão da autora, “elemento esse que deveria ser preocupação de toda e qualquer investigação” (Devechi, 2011, p. 271).

A pesquisa-ação, enquanto abordagem metodológica, destaca-se por sua capacidade de articular teoria e prática, promovendo transformações sociais a partir do envolvimento ativo dos participantes no processo investigativo. No contexto de estudos baseados na perspectiva de Jürgen Habermas, que enfatiza a importância da comunicação e do entendimento mútuo na construção do conhecimento, a formação de grupos de estudo-reflexão surge como uma estratégia promissora para a produção de dados.

Neste item, propomos pensar uma abordagem de pesquisa a partir da perspectiva teórica habermasiana, dedicada a estudos que visam se debruçar sobre estratégias para a produção de dados, sejam oriundos de uma análise documental e/ou bibliográfica, sejam oriundos de estudos empíricos, em processos de pesquisa-ação. Assim, enfatizamos os grupos de estudo-reflexão a partir das funções mediadoras da relação teoria e práxis. A metodologia proposta não se limita à geração de dados empíricos, mas também visa à promoção de um espaço dialógico no qual os participantes possam compartilhar experiências, questionar pressupostos e construir novos entendimentos coletivamente.

Ao defendermos que os pressupostos habermasianos possam ser utilizados em qualquer estudo de pesquisa-ação, a *autorreflexão crítica* se apresenta como uma possibilidade de transformação da realidade, pela via de uma coletividade que se proponha a transpor os limites impostos pela racionalidade instrumental. Assim, concordamos com os estudos de Almeida (2004) que apostam na metodologia de grupos de estudo-reflexão como possibilidade para produção e organização dos dados, sustentada nos pressupostos de Habermas, que destaca as funções mediadoras da relação entre teoria e prática, conforme vemos a seguir:

A mediação da teoria e práxis pode apenas ser clarificada se iniciarmos por distinguir três funções, que são medidas em termos de diferentes critérios: a formação e extensão de teoremas críticos, que sejam consistentes com o discurso científico; a organização de processos de conscientização, nos quais tais teoremas podem ser testados numa única maneira pela iniciação dos processos de reflexão desenvolvidos no interior de certos grupos aos quais se dirigem estes processos; selecionar as estratégias apropriadas, a solução de questões táticas e a condução da luta política. No primeiro nível, o objetivo é fundamentos verdadeiros, no segundo, conclusões autênticas, e no terceiro, decisões prudentes (Habermas, 2011, p. 41).

Um grupo de estudo-reflexão constitui-se como um grupo autorreflexivo, preocupado em organizar e transformar a própria prática à luz da autorreflexão organizada (Carr; Kemmis, 1988). Nessa perspectiva, elege como foco de investigação as próprias ações, em busca de propor mudanças de postura diante de questões já postas (Almeida; Barros; Alves, 2018). A autorreflexão colaborativo-crítica, de acordo com Habermas (2012), é capaz de levar os sujeitos à superação e à transformação das práticas educativas e sociais. Tal atitude autorreflexiva, colaborativa e crítica pode ser implementada a partir das três funções mediadoras da relação teoria-prática:

- a. a elaboração e a percepção dos teoremas críticos — ou seja, o levantamento dos interesses comuns do grupo. Concordamos com Carr e Kemmis (1988), quando relatam que a proposição dos teoremas críticos deve basear-se na linguagem e na experiência de uma comunidade autorreflexiva, bem como satisfazer os critérios de autenticidade e comunicabilidade;

- b. os processos de aprendizagem do grupo — isto é, o início de processos de reflexão que ocorrem dentro dos grupos, imersos na ação e reflexão sobre eles. A partir do consenso provisório acerca dos objetivos e temas de interesse a serem estudados e buscados pelo grupo, iniciam-se, de forma mais sistemática, os processos de aprendizagem. Vale ressaltar, ainda, que a segunda função mediadora apenas será válida se todos os sujeitos do grupo envolvido puderem estar presentes nos momentos de reflexão, pois se apenas poucos participam deste processo de aprendizagem, os entendimentos serão vazios (Carr; Kemmis, 1988);
- c. a organização das ações — ou melhor, o retorno dos objetivos comuns dos profissionais que integram o grupo —, para definir, colaborativamente, as ações de mudanças que atendam aos anseios do grupo de estudo-reflexão. De acordo com Carr e Kemmis (1988, p. 160, tradução nossa), isso exige “[...] que aqueles que estão envolvidos na ação também intervenham no discurso prático e no processo de tomada de decisão que leva a essa ação, e que eles participem com base em seu livre compromisso com a ação”.

Consideramos que, embora os grupos de estudo-reflexão precisem iniciar seu processo de formação pela primeira função mediadora (elaborando seus teoremas críticos) e objetivem chegar à terceira e última função (organização das ações), há, na maioria das vezes, um entrecruzamento entre as três funções. A segunda função (processos de aprendizagem do grupo), por exemplo, perpassa todo o processo vivido pelo grupo, desde a elaboração inicial das hipóteses e propostas de estudo, até a organização das ações.

A formação de grupos de estudo-reflexão está alicerçada na premissa do caráter emancipatório, pelo exercício da autorreflexão crítica de Carr e Kemmis (1988), proposto nos estudos de Almeida (2010) quando assume, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica, que “[...] os processos grupais de autorreflexão como estratégias indispensáveis ao processo de pesquisa, com vistas a identificar as forças institucionais, educacionais e sociais que impedem a mudança da realidade” (Almeida, 2010, p. 136), nutrem o interesse emancipatório da pesquisa-ação.

Assim, ao assumir a proposta do trabalho pela via dos grupos autorreflexivos, ou seja, pelo agir comunicativo, no qual se busca entender o outro, passa-se a deixar as necessidades individuais de cada integrante, para tecer

diálogos coletivos e colaborativos, fazendo uso da linguagem para explicitar o conhecimento, além de possibilitar aos participantes que pesquisem suas práticas, estabelecendo relações entre elas e a(s) teoria(s) que as sustentam.

Dessa forma, a construção de um grupo de estudo-reflexão precisa configurar-se numa busca pela construção de um espaço formativo livre de coerções ou restrições, garantindo um espaço discursivo (Carvalho, 2018; Silva, 2019) no qual todos os integrantes do grupo tenham a mesma oportunidade de fala e expressão (Habermas, 1987), uma vez que consideramos todos como sujeitos de conhecimento capazes de contribuir na construção de conhecimentos coletivos transformadores da realidade.

A constituição de grupos e coletividades possibilita a aproximação com diferentes contextos e a busca por atender às demandas que envolvem os sujeitos das pesquisas. Os grupos de estudo-reflexão apresentam-se como espaços de inserção, onde os sujeitos se implicam como investigadores de sua própria prática, entendendo-se como intelectuais-pesquisadores que compreendem as dimensões dos campos teórico e prático de sua formação. Isso contribui para diminuir os processos de hierarquização do conhecimento que tradicionalmente separaram quem ocupa a escola de quem ocupa a universidade (França, 2023).

Segundo a perspectiva habermasiana, a construção de conhecimento se dá na interação entre os sujeitos, permitindo considerar a relevância do processo em detrimento do resultado (Almeida, 2010). Nesse sentido, o Agir Comunicativo pode contribuir, porque, conforme o autor, a intersubjetividade dos sujeitos vai além das questões individuais, no intuito de alcançar um consenso acerca do que está sendo posto, o que “[...] pressupõe não só livre-arbítrio, mas também autonomia no sentido de liberdade de determinar a vontade própria com base em discernimentos normativos” (Habermas, 2004, p. 118).

Acreditamos que essa “[...] natureza colaborativa da pesquisa-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existentes que impedem a mudança: organiza os praticantes em grupos colaborativos com o objetivo de sua própria conscientização” (Carr; Kemmis, 1988, p. 211, tradução nossa).

## Algumas palavras finais...

Encontrar nosso “lugar” como pesquisador e mediador no processo comunicativo é desafiador. Seríamos mediadores nos grupos de estudo-reflexão dos quais participamos? Propiciaríamos aos autores a livre participação isentando-nos dela? Conseguimos manter uma “neutralidade” discursiva, tendo em vista que, devido ao nosso lugar de instigadores dos debates, podemos coagir algum participante (autor) ou mesmo impor — mesmo que inconscientemente — nossos argumentos?

Ao assumirmos a “vigilância epistemológica” a que nos convida Bachelard (1996), seguimos o caminho da reflexão filosófica para além da interpretação, buscando, assim, uma dimensão crítica dessa reflexão. Prosseguimos num processo hermenêutico-crítico, pois concordamos com Gadotti (1980 *apud* Gamboa, 2007, p. 36-37) que a “[...] filosofia tem de um lado uma missão essencialmente hermenêutica (interpretativa) e de outro uma função essencialmente crítica, crítica dos pressupostos do conhecimento”.

A crítica, em sua essência epistemológica, exige-nos negar a neutralidade científica imposta pelo paradigma positivista. Na acepção da ciência social crítica de base habermasiana, o conhecimento sempre está entrelaçado a interesses humanos em seus contextos históricos, ideológicos e sociais. Assim, manter neutralidade ou afastar-nos dos círculos de debates fomentados seria contraditório à fundamentação teórico-metodológico que defendemos no estudo.

Outro ponto que contribui para nossas reflexões é uma das regras do discurso que Habermas (1989) propõe. Se é lícito a todos problematizarem, introduzirem assertivas, manifestarem suas atitudes e necessidades, seríamos incoerentes se nos excluíssemos dos diálogos.

Como caminho para conduzir nossa participação nos grupos de estudo-reflexão, assumimos a condição de participantes e mediadores dos debates propostos. A mediação torna-se, assim como a participação, condição essencial, tendo em vista a nossa implicação como fomentadores dos processos argumentativos. Ouvir os participantes, exercitar a escuta do outro, sem renunciar a sua proposição ou coagir a sua participação, é um processo desafiador, que exige de nós uma atitude de mediação ética.

Almeida (2010) afirma, a partir de seu estudo sobre os pressupostos teórico-epistemológicos da pesquisa-ação, que as ações na pesquisa-ação se mantêm

fortemente pela relação estabelecida com os sujeitos do contexto, o que, por sua vez, leva o pesquisador a “mergulhar”, “ser parte” desse cotidiano, como destacaram alguns dos autores-pesquisadores. Assim, torna-se inevitável ao processo de pesquisa-ação a implicação do pesquisador na pesquisa.

A pesquisa-ação, a partir do conceito de implicação, rompe com a ideia da neutralidade na pesquisa, propondo a interação pesquisador e sujeitos investigados. Admitir a implicação, tomando consciência dela, apresenta-se como um processo de autorreflexão crítica do pesquisador. Sem esse processo consciente, conseguiríamos, em momentos da pesquisa, alcançar acordos comuns? Ou seja, passar do entendimento mútuo, no qual o ouvinte compreende e aceita o conteúdo da declaração de intenção ou de solicitação, mas não necessariamente estabelece objetivos e obrigações mútuas (Habermas, 1987), para o Agir Comunicativo forte, que pela intersubjetividade partilhada, determina vontades coletivas para além de preferências individuais.

A partir do momento em que o pesquisador permite implicar-se no processo de pesquisa, coloca os seus conhecimentos e saberes à crítica dos atores que, por sua vez, podem ser aceitos ou não (Habermas, 1987). Numa concepção de ação voltada para o entendimento comunicativo, o pesquisador (falante), no caso da pesquisa-ação, lança mão de um aspecto fundamental: a definição da demanda (problema). Assim, os movimentos que fundamentam os grupos de estudo-reflexão corroboram um entendimento de demandas locais, que implicam ao pesquisador sua preocupação com a coletividade, com os processos de negociação e implicação, constituídos propriamente na dinâmica da pesquisa-ação (França, 2023).

Propomos, neste capítulo, constituir, a partir dos pressupostos teóricos de Habermas, pistas para a produção e organização de dados para diversos estudos que adotem a pesquisa-ação como metodologia epistemológica, dialogando sobre os grupos de estudo-reflexão. Esses grupos são sustentados pelas funções mediadoras da relação teoria e práxis, no qual encontramos as transformações, as reflexões e as tomadas de decisão realizadas de forma coletiva, bem como o movimento de autorreflexão individual dos sujeitos envolvidos.

Temos como expectativa que este capítulo contribua para problematizações e reflexões sobre processos investigativos em que há a interrelação da Teoria do Agir Comunicativo na produção de dados, em estudos de pesquisa-ação, tendo em vista que, ao longo do texto, defendemos que os pressupostos

da teoria habermasiana podem ser utilizados em qualquer estudo de pesquisa-ação, em uma perspectiva crítica.

## Referências

- ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, M. L. **Uma análise da produção acadêmica sobre os usos da pesquisa-ação em processos de inclusão escolar**: entre o agir comunicativo e o agir estratégico. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.
- ALMEIDA, M. L. **Diálogos sobre pesquisa-ação**: concepções e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- ALMEIDA, M. L.; BARROS, M. L. S.; ALVES, J. B. Formação continuada de gestores de educação especial pela via da pesquisa-ação: uma análise da constituição da autonomia. *In*: ALMEIDA, M. L.; CAETANO, A. M. (org.). **Formação e gestão em educação especial**: a pesquisa-ação em foco. São Carlos: Pedro & João, 2018, p.107-28.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a deficiência**. World Health Organization, The World Bank. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPCD, 2012.
- BANNELL, R. I. **Habermas e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BENTO, M. J. C.; SILVA, N. V. **A construção de uma política pública de formação continuada de educação especial inclusiva na região serrana do Espírito Santo**. 2015. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 29 jul. 2024.
- BUENO, J. G. S. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006, p. 105-125.

- CARDOSO, E. J. Teoria da ação comunicativa de Habermas e suas implicações no processo educativo. **Revista CESUMAR**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 29-37, 2004. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/237>. Acesso em: 03 out. 2021.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca Editora, 1988.
- CARR, W. Critical action research today. **Revista da Rede Internacional de Investigação-ação Colaborativa**. Braga/Portugal, v. 4, n. 1, p. 14-26, 2019. Disponível em: [https://www.estreiadialogos.com/\\_files/ugd/eb8d33\\_ee5ea3c2e5554a858b-62b6ec56cb5373.pdf](https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_ee5ea3c2e5554a858b-62b6ec56cb5373.pdf). Acesso em: 27 maio. 2024.
- CARVALHO, D. S. **A construção de um currículo de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar: contribuições da teoria do agir comunicativo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018.
- DEVECHI, C. P. V. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade de crítica e objetividade na produção do conhecimento educacional empírico. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 31, p. 259-273, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3611>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- FRANÇA, B. R. B. **Análise epistemológica da produção científica do Grufopees (2013-2022): diálogos sobre pesquisa-ação na interface com a formação continuada na perspectiva da inclusão escolar**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GAMBOA, S. S. Abordagens científicas e interesses humanos (Habermas). In: **Disciplina de Epistemologia e Pesquisa Educacional**, Unicamp, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- GAMBOA, S. S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2018.

- GIVIGI, R. C. N.; ALCÂNTARA, J. N.; RALIN, V. L. O. Ação Comunicativa em Habermas e pesquisa-ação: diálogos para formação na universidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 358-375, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4383>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.
- HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa: racionalidad de la accion y racionalizacion social**. Version de Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. **Verdade e Justificação: ensaios filosóficos**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.
- HABERMAS, J. **Teoria e práxis**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução Paulo A. Soethe. Revisão Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- LAPASSADE, G. **As microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2005.
- MICHAELIS. Círculo. **Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, Editora Melhoramentos, 2021. *Online*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=c%C3%ADrculo>. Acesso em: 01 out. 2021.
- MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300011>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- PIZZI, J. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa**. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1994.
- QUEIROZ, R. C. **Inclusão escolar, formação continuada, pesquisa-ação e tecnologias: tecituras possíveis em tempos de pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- RÜDIGER, F. **As teorias da comunicação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. *et al.* (org.). **Atenção à diversidade**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-36.
- SILVA, A. P. F.; FREITAS, M. C. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. *In*: FREITAS, M. C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-48.

- SILVA, F. N. **A autorreflexão colaborativo-crítica como princípio para formação continuada**: perspectivas para inclusão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- SILVA, R. H. R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar**: 1981-2002. 2004. 212 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3204>. Acesso em: 24 set. 2021.
- SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: A construção de um instrumental de análise. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 2, p. 373-402, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2581/1708>. Acesso em: 03 out. 2021.
- SOUZA, J. P. M. **Epistemologia da Educação Física**: análise da produção científica do Programa de Pós-graduação da Faculdade da Educação Física da UNICAMP (1991-2008). 2011. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251029>. Acesso em: 24 set. 2021.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 29 jul. 2024.
- VIELLE, J. P. D.; FIGUEROA, C. P. Investigación en educación: su importancia para la política científica y tecnológica. **Revista de la educación superior**, v. 8, n. 32, 1979. Disponível em: [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista32\\_S1A1ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista32_S1A1ES.pdf). Acesso em: 29 jul. 2024.

## 5. Intersetorialidade e Educação Inclusiva: os impactos no atendimento às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Espírito Santo

Alexandre Bazilatto<sup>1</sup>

Rosalva Maria Martins dos Santos<sup>2</sup>

Reginaldo Célio Sobrinho<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.5

### Introdução

Este capítulo foi motivado por dados oriundos da produção científica e de nossa vinculação ao grupo de pesquisa *Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais* que desenvolve a pesquisa intitulada *Política orçamentária e trabalho docente na Educação Especial em realidades brasileiras e mexicanas*, com o objetivo de:

[...] analisar a interdependência política orçamentária e trabalho docente na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou com

---

1 Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

3 Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

altas habilidades/superdotação, em realidades brasileiras e mexicanas.<sup>4</sup>

No campo de estudos da Educação Especial, diferentes autores destacam a importância dos diversos encontros internacionais no debate sobre a educação de pessoas com deficiência, nos diferentes níveis e etapas de ensino. Em território brasileiro, a conquista do direito à educação pelas pessoas público alvo da educação especial (PPAEP) constitui um processo sócio-histórico que ainda está em construção.

É importante destacar que as legislações que garantem o direito à inclusão no sistema educativo impulsionam políticas que não só permitem, mas impulsionam, o ingresso de estudantes PAEE em escolas de ensino comum, colaborando para outras mudanças no âmbito das próprias instituições de ensino. Certamente, essas políticas também intensificam o debate sobre a necessidade de o Estado investir recursos materiais e financeiros numa perspectiva intersetorial, perspectivando garantir melhores condições para a realização da dinâmica formativo-educativa desses estudantes.

Compreendemos que a inclusão escolar desse público pressupõe diálogo e articulação entre diversos setores da administração pública, de saberes e de campos do conhecimento. Na nossa concepção, essa articulação deve ocorrer sem perder de vista diferentes questões que delineiam o Nível Socioeconômico (NSE) desses indivíduos. Evidenciamos, assim, a importância de estudos que sistematizem e problematizem questões relativas a essa dimensão do processo de inclusão escolar, sobretudo em sociedades nas quais a escola assume múltiplas e complexas funções.

Conforme Soares e Andrade (2006), comumente, são diversas as funções atribuídas à escola pela sociedade moderna, destacando-se o papel de socializadora dos estudantes, a tarefa de garantir apropriação de saberes sociais e, ainda, a preparação dos estudantes para sua atuação profissional. Decorre daí a importância de conhecer e de discutir sobre os diferentes aspectos sociais e

---

4 Essa pesquisa encontra-se em desenvolvimento desde 2019, quando estabelecemos parceria técnica-científica com a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), conforme Processo 85739227. Ademais, conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Processo 429937/2018-0) e foi aprovada pelo Conselho de Ética (Parecer de aprovação nº 2.706.699) da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes.

escolares que colaboram para/na qualidade do ensino ofertado pelas/nas instituições de ensino. Soares e Andrade (2006) destacam que, embora alguns apontamentos sejam comuns nas distintas sociedades, há que se perceber as especificidades e singularidades que delinham cada realidade educacional. Para esses autores, um estudo mais apropriado dessa realidade supõe considerar o Nível Socioeconômico – NSE em articulação com os modos como os diferentes estabelecimentos tratam as diferenças e a diversidade constitutivas da/na dinâmica de ensinar e de aprender. É que, na compreensão de Soares e Andrade (2006, p. 109), “[...] nem os fatores extraescolares conseguem sozinhos explicar o desempenho cognitivo, nem a escola faz toda a diferença como querem fazer crer determinadas campanhas publicitárias de escolas particulares”.

Colaborando nesse debate, Alves, Gouvêa e Viana (2014, p. 130) reiteram que, em nosso país, apesar de contarmos com uma legislação que garanta o direito à educação, “[...] o desafio de superar a exclusão educacional dos indivíduos oriundos das camadas mais pobres da sociedade é antigo e remonta à época da independência”.

Elucidados por esses autores, recorreremos a Alves, Soares e Xavier (2014, p. 675) para assinalar que, em muitas pesquisas educacionais, “[...] o debate sobre classes ou estratos sociais é também um tema central, devido à forte correlação entre resultados escolares e o nível socioeconômico e cultural das famílias, comprovada por ampla evidência empírica em vários países”.

Matias (2018) também destaca a importância de realização de estudos voltados para as variáveis socioeconômicas dos estudantes. Ele compreende que esses estudos têm o potencial de colaborar na elaboração e na revisão de políticas públicas com foco no processo de escolarização, especialmente no caso de estudantes de estratos sociais menos favorecidos. No estudo que desenvolveu, ele evidencia que, diretamente vinculado às condições socioeconômicas dos/as estudantes, quando associadas à renda, à formação dos pais e ao local onde a família vive, “[...] o contato com aparelhos eletrônicos, livros e brinquedos, entre outros objetos, e a supervisão das atividades escolares pelos responsáveis em casa contribuem significativamente para o processo de escolarização das crianças [...]” (Matias, 2018, p. 567).

Considerando as indicações trazidas por esses autores, entendemos que a “qualidade do ensino” não é fixa e linear, ao contrário, ela é gerada e nutrida nas figurações sociais — uma teia viva de pessoas e grupos interdependentes, em

relações ricas de tensões, disputas e negociações (Elias, 1994, 2014). Nesse sentido, inspirados nas teses eliasianas, compreendemos que a “qualidade do ensino” se constitui como um conceito/noção aberto e flexível, modelável pela (e na) diversidade de questões e de elementos que se inter cruzam permanentemente.

Essa perspectiva processual e interrelacional leva-nos a considerar que a “qualidade do ensino” também se delineia a partir de elementos e de questões que coadunam para que a iniquidade social possa ser superada. Afinal, no mais das vezes, a iniquidade social se revela como uma circunstância e uma condição que traz prejuízos significativos na dinâmica educativa vivida por inúmeros estudantes brasileiros. Decorre daí a importância de trabalhos empíricos que sistematizem dados e informações, cujas reflexões e análises orientem nossos modos de atuar pedagogicamente nas instituições, mas que também subsidiem a elaboração de políticas no escopo da inclusão social e escolar (Soares; Andrade, 2006; Alves; Soares; Xavier, 2014; Matias, 2018).

Fundamentados nos estudos desses autores, consideramos que a sistematização de dados quantitativos sobre essa situação socioeconômica nos permite problematizar o papel dos governos locais na dinâmica de enfrentamento de iniquidades sociais. Pois, assim como Jannuzzi (2017), acreditamos que uma melhor compreensão sobre pobreza e desigualdade social pode orientar melhor o nosso olhar “[...] para acompanhamento da conjuntura social, no planejamento governamental e gestão pública” (Jannuzzi, 2017, p. 13), principalmente no que se refere à educação.

Motivados por essas prerrogativas, realizamos um estudo específico que se organizou em torno do seguinte objetivo: tecer compreensões e apontamentos sobre as implicações da intersectorialidade nos processos de constituição e de legitimação das políticas educacionais que atendam às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). E, de forma mais particular, dos estudantes com deficiência matriculados na Região da Grande Vitória, estado do Espírito Santo. Com esse propósito, nossas discussões tomaram como referência os pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, em diálogo com a literatura que versa sobre a temática deste estudo.

## **Método**

Os dados quantitativos foram organizados com base nos microdados do Censo da Educação Básica de 2018 do Instituto de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2019). Esses dados são apresentados em forma de gráficos compreendendo o estado do Espírito Santo e a Região da Grande Vitória no mesmo estado Vitória, Vila Velha, Cariacica, Serra, Fundão, Guarapari e Viana), localizada no mesmo estado. Para o levantamento dos dados, utilizamos o *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) e, para criação e formatação dos gráficos, o Microsoft Excel.

Para organizar a apresentação dos dados coletados, traçamos os seguintes critérios: inicialmente, indicamos os dados populacionais de cada área pesquisada. Após os dados populacionais, apresentamos os dados de matrículas na Educação Básica e da Educação Especial. A região da Grande Vitória, no Espírito Santo, foi escolhida para a pesquisa por ser a que apresenta o maior quantitativo populacional. Assim, apresentamos também o quantitativo de matrículas da Educação Especial por rede ensino (municipal, estadual e federal), em cada um de seus municípios.

Em seguida, como delineamento metodológico, nossas reflexões estiveram baseadas na sistematização de dados referentes à matrícula de estudantes com deficiência na Região da Grande Vitória. Complementarmente, realizamos uma identificação quantitativa de estudantes com deficiência envolvidos em programas sociais de transferência direta de renda, com base na condicionalidade do direito à educação (Bolsa família e/ou BPC<sup>5</sup> na escola).

Este capítulo configura-se, assim, como uma possibilidade de (re)conhecer a realidade educacional vivida por estudantes com deficiência, a fim de ampliar o debate relativo às políticas educacionais e às ações pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, tendo em vista atender às especificidades e demandas desses estudantes, de forma intersetorial.

## **Educação Especial no Espírito Santo**

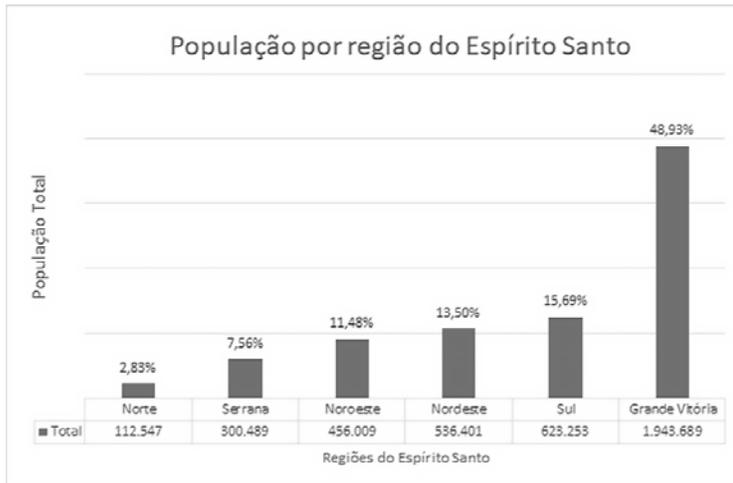
Do ponto de vista demográfico, estatístico e educacional referentes ao estado do Espírito Santo (gráficos 1 e 2), observa-se uma população estimada em 3.972.388 habitantes, um total de 882.496 matrículas na Educação Básica

---

5 Sigla: Benefício de Prestação Continuada na Escola.

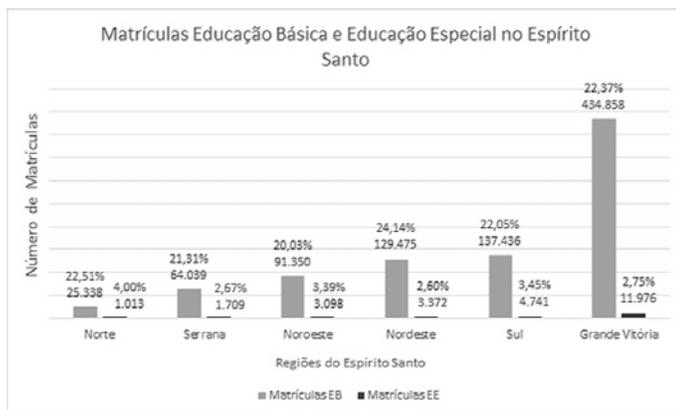
e 25.909 matrículas de estudantes PAEE, distribuídas em suas seis regiões administrativas (Grande Vitória, Nordeste, Noroeste, Norte, Serrana e Sul).

Gráfico 1 – População por região do Espírito Santo



Fonte: Elaboração dos autores com base no Censo Demográfico – IBGE (2010).

Gráfico 2 – Matrículas Educação Básica (EB) e Educação Especial (EE) por região do Espírito Santo



Fonte: Elaboração dos autores com base no Censo Escolar de 2018 – Inep (2019) – atualização em 14/02/2019.

A Região da Grande Vitória (gráficos 1 e 2) apresenta maior população, estimada em 1.943.689 habitantes, o maior número de matrículas na Educação Básica (434.858) e maior número de matrículas de estudantes PAEE (11.976 matrículas).

Entretanto, em termos de números percentuais de matrículas de estudantes PAEE, é inferior às regiões Norte (4,00%), Noroeste (3,39%) e Sul (3,45%). Os dados de matrícula da Grande Vitória (2,75%) firmam-se à frente apenas das regiões Nordeste (2,60%) e Serrana (2,67%). Correlacionando os números totais de matrículas na Educação Básica e número de matrículas de estudantes PAEE, a Região da Grande Vitória apresenta, percentualmente, um quantitativo inferior às demais regiões do estado (gráficos 1 e 2).

Salientamos que, ao considerarmos os dados percentuais, queremos chamar atenção para a prevalência de matrículas de estudantes PAEE em localidades que se constituem como referência nas regiões administrativas. Esses municípios se caracterizam pela concentração populacional, presença de empresas e movimentação do comércio, com evidentes desdobramentos e impactos na renda e no consumo familiar.

O quantitativo apresentado tem grande impacto no investimento na Educação Especial da região, já que, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, os alunos têm direito ao auxílio do professor no turno da classe comum, como prevê a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), fato esse que, de acordo com a pesquisa de Conceição e Oliveira (2016), já foi (e ainda é) motivo de tensões no município de Vila Velha, na Região da Grande Vitória.

Ao considerar os diferentes sistemas de ensino e redes de escolas vinculadas ao estado, aos municípios e/ou à União, que ofertam Educação Básica, o estado do Espírito Santo contabiliza 25.909 matrículas de estudantes PAEE (Inep, 2019). Desse total, 7.690 matrículas (29,6%) em escolas de Educação Básica pertencem ao Sistema Estadual de Ensino.

## **Nível socioeconômico e trajetória escolar de estudantes com deficiência**

Quando nos referimos, especificamente, ao Nível Socioeconômico (NSE), entendemos que ele apresenta dados econômicos e sociais que espelham informações referentes à renda, escolaridade, ocupação, rendimento, acesso a

saneamento básico, acesso à saúde, entre outros. Ressaltamos que, com base em Alves, Soares e Xavier (2014, p. 672), o NSE é como “[...] um construto teórico que aloca os indivíduos em classes ou estratos sociais”. Acreditamos que a situação socioeconômica precisa ser considerada quando discutimos sobre a educação e a aprendizagem dos estudantes. De certa forma, a distribuição da população e a concentração de determinados grupos, em determinadas localidades, remetem a processos que não são só diferentes, mas que também expressam desigualdades sociais (Rossi, 2014).

Diante disso, consideramos que a situação socioeconômica, entre outros fatores, constitui um desafio importante para a educação, sobretudo em relação aos moradores de bairros específicos (periféricos) de quase todo o Brasil. Entretanto, vale ressaltar que a “qualidade do ensino” não reside, única e substancialmente, na condição socioeconômica. Mas que, ao considerarmos o entrelaçamento indissociável de indivíduos e grupos (Elias, 1994), indubitavelmente, podemos perceber as imbricações socioeconômicas modelando e constituindo uma noção específica de “qualidade do ensino”, que atravessa e narra a trajetória escolar dos estudantes.

Para exemplificar essa modelação social, recorreremos aos dados sistematizados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos pela Educação, 2014) e, assim, evidenciarmos alguns dados referentes ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental:

Apenas 14,1% das crianças do grupo de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura. Esse patamar é alcançado por 83,5% das crianças do grupo de NSE muito alto. Assim, também, 29,8% das crianças da zona rural possuem nível suficiente de alfabetização em Leitura, enquanto isso ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana (Todos pela Educação, 2014, p. 12).

Esses dados do Anuário (Todos pela Educação, 2014) destacam a relação entre o NSE e a alfabetização, explicitando que essa relação traz implicações no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Num primeiro momento, os dados nos permitem perceber como os aspectos econômicos podem influenciar a trajetória escolar de estudantes residentes em municípios da Região da Grande Vitória.

Diante desse contexto, acerca da relação alfabetização e renda salarial, salientamos que o discurso de igualdade de aprendizagem e de oportunidades precisa ser melhor analisado. Jannuzzi (2017) ajuda-nos a apontar que não é possível analisar e/ou indicar mudanças no panorama educacional lidando apenas com medidas de desempenho escolar, sem olhar para o espaço social em que ocorrem essas diversas mudanças. Isto é, esse autor nos faz perceber a necessidade de reformar a compreensão multidimensional da realidade complexa e dinâmica do contexto brasileiro. Isso permite-nos afirmar que a seguridade social e situação socioeconômica também constituem esse caráter multidimensional, e precisam ser consideradas no discurso sobre equidade social, sobretudo nos processos formativo-educativos de crianças e adolescentes com deficiência.

## **Programas de transferência de renda**

Pautados pelo objetivo deste capítulo, realizamos um levantamento de dados referente a estudantes com deficiência vinculados ao programa Bolsa Família e ao programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola, para elaborarmos apontamentos sobre a realidade socioeconômica dos estudantes com deficiência.

Salientamos que o BPC é um programa importante da política de assistência social, garantido e regulamentado na legislação brasileira (Brasil, 1988, 1993, 2007a, 2007b). Esse benefício estabelece um salário-mínimo para pessoas com deficiência de qualquer idade, ou idosos maiores de 65 anos que tenham renda mensal *per capita* igual ou inferior a  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo vigente (INSS, 2020). Já o BPC na Escola é um programa de acompanhamento e monitoramento sobre o acesso e permanência escolar de pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, com idade entre zero e 18 anos, de forma articulada com as áreas de assistência social, educação, saúde e direitos humanos (Brasil, 2007a, 2007b). Esse programa funciona em parceria com municípios, estados e com o Distrito Federal. “Atualmente, o programa está em funcionamento em todos os estados e no Distrito Federal e em 2.623 municípios —47% do total —, abrangendo 68% dos beneficiários nessa faixa etária” (Brasil, 2007a).

O BPC e o programa BPC na Escola tornam-se importantes garantias para as famílias com estudantes com deficiência. Sendo que cada um abarca situações nem sempre entre si relacionadas. Isso quer dizer que não é obrigatório o beneficiário do BPC, em idade escolar, participar do programa BPC na Escola.

O programa Bolsa Família também constitui o rol de programas sociais de transferência direta de renda. Ele busca combater a pobreza e as desigualdades no Brasil a partir da unificação dos procedimentos de gestão e execução das ações de transferência de renda do Governo Federal. O programa beneficia famílias de baixa renda em situação de pobreza ou extrema pobreza, tendo como requisito famílias com crianças e/ou adolescentes com renda *per capita* de R\$ 89,00 a R\$ 178,00 mensais (Brasil, s.d.).

No desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos microdados do Censo Escolar de 2018, e observamos que há 12.069 estudantes com algum tipo de deficiência matriculados em escolas de Educação Básica na Região da Grande Vitória. Desse quantitativo, 3.272 matrículas na rede estadual; 8.134 na rede municipal; 96 na rede federal; e 567 matrículas na rede privada de ensino (Inep, 2019).

A partir do Relatório Quantitativo de Beneficiários por Município do Programa BPC na Escola do ano 2018 (Sedu, 2018b), constatamos que, dos 12.069 estudantes com deficiência, 3.697 (31%) recebem o benefício BPC na Região da Grande Vitória. Cabe ainda destacar que, entre os estudantes com deficiência beneficiários do BPC, 2.601 (70%) participam do programa BPC na Escola (tabela 1).

Tabela 1 - Beneficiários do BPC e a quantidade inserida no programa BPC Escola (continua)

<b>Município</b>	<b>Quantidade beneficiários</b>	<b>Inseridos BPC Escola</b>	<b>%</b>	<b>Não inseridos BPC na Escola</b>	<b>%(arredondado)</b>
Cariacica	791	564	71%	227	29%
Fundão	33	22	67%	11	33%
Guarapari	361	273	76%	88	24%
Serra	1.084	752	69%	332	31%
Viana	161	129	80%	32	20%

Tabela 1 - Beneficiários do BPC e a quantidade inserida no programa BPC Escola (conclusão)

Vila Velha	728	481	66%	247	34%
Vitória	539	380	71%	159	29%
<b>Total beneficiários (BPC)</b>	3.697	2,601	70%	1.096	30%

Fonte: Elaboração dos autores com base nos relatórios do BPC (SEDU, 2018a, 2018b)

Sobre o programa Bolsa Família, observamos que 1.832 (15%) dos estudantes com deficiência recebem assistência desse programa. Desse quantitativo, 1.644 (90%) beneficiários estão matriculados em escolas públicas (Sedu, 2018a).

Correlacionando os dados, percebemos que 15% (1.832) dos estudantes com deficiência estão cadastrados no programa Bolsa Família e 31% (3.697) são beneficiários do BPC. Diante da diferença percentual, cabe salientar que, segundo Brasil (2016), desde o ano de 2016, foi estipulado que os beneficiários do BPC não poderiam acumular outro benefício no âmbito da seguridade social. Isso significa dizer que, ao todo, 46% (5.529) dos estudantes com deficiência são de famílias que têm renda *per capita* de até  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo, portanto vivem em situações características de famílias de baixa renda (pobreza ou extrema pobreza) na Região da Grande Vitória.

Essa circunstância social nos impulsiona destacar que, sendo a “qualidade do ensino” uma produção maleável, a precariedade que narra os processos de ensino e aprendizagem colabora para que indivíduos e grupos, especialmente aqueles em situações socioeconômicas mais baixas, não compartilhem as mesmas condições e oportunidades nos processos formativo-educativos (Pinto, 2014).

Diante disso, acreditamos que a elaboração de apontamentos relativos à interdependência, situação socioeconômica e trajetória escolar dos estudantes com deficiência é uma potente estratégia para ampliar a implementação de propostas de políticas públicas que considerem a diversidade de contextos educacionais brasileiros, buscando assegurar condições sociais mais favoráveis à materialização do direito à educação escolar.

## Sínteses e apontamentos

A Educação Especial, como política pública, é dependente de investimento/recurso financeiro do poder público, para garantir direitos e ofertar serviços básicos direcionados ao atendimento dos estudantes PAEE. Pela orientação descentralizada, proposta pela Constituição Federal de 1988, a educação é um dever compartilhado entre União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração. Nesse sentido, está assumido o pressuposto de que

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

A Constituição (Brasil, 1988) insiste em um regime que será estabelecido por meio da cooperação, da divisão do trabalho e da assimilação de normas nacionais que indicam a evidência de um sistema federativo por colaboração, e de Estado Democrático de Direito.<sup>6</sup> Entretanto, a realização desse modelo federado pode constituir um obstáculo, se considerada a desproporção de recursos financeiros existentes entre os estados brasileiros, tanto por fatores políticos, econômicos e socioculturais quanto por densidade demográfica, recursos naturais, entre outros (Cury, 2002).

Nesse contexto, o levantamento de matrículas, realizado no estado do Espírito Santo (Inep, 2019), pode orientar/facilitar a tomada de decisão por parte do poder público e seus órgãos, no investimento de esforços para garantir a oferta e melhores condições de ensino. Sob essa expectativa, trazemos alguns apontamentos suscitados na sistematização de dados.

Uma questão inicial diz respeito à prevalência de matrículas de estudantes PAEE em localidades que se constituem como referência nas regiões administrativas do estado. Esses municípios se caracterizam pela concentração

---

6 Estado Democrático de Direito constitui: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988, art. 1º, Parágrafo único), tendo como fundamentos: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e; o pluralismo político. Em outras palavras, resumidamente, as leis são criadas pelo e para o povo, respeitando-se a dignidade humana.

populacional, presença de empresas e movimentação do comércio, com evidentes desdobramentos e impactos na renda e no consumo familiar.

Essa dinâmica social, fortemente delineada pela perspectiva de mercado, colabora na constituição de modos específicos de gerar e atender as demandas educativas e formativas de pessoas com deficiência. Tal dinâmica, via de regra, segue pautada na maximização da produtividade. Nesse cenário, trabalho e participação social ativa se traduz, recorrentemente, como capacidade de renda e de consumo, empregabilidade, empreendedorismo, entre outros.

Mas, a prevalência de matrículas de estudantes PAEE nessas localidades parece estar relacionada, também, à criação de sistemas municipais (saúde, assistência e educação, por exemplo), fato que concorre para a melhoria no acesso aos serviços de saúde, destacando-se os serviços de diagnóstico da condição de deficiência do/a estudante. Nessas localidades, esses sistemas também colaboram para/no fomento de programas e de ações voltadas para o acompanhamento da dinâmica de identificação/diagnóstico da condição dos estudantes PAEE. Registra-se, aqui, a importância dos programas sociais de combate à pobreza que se materializam mediante ao condicionamento da matrícula escolar de crianças e adolescentes com deficiência. Em regra, os municípios que têm sistemas (de saúde, de assistência e de educação) instituídos evidenciam significativa adesão da população a esses programas sociais.

## **Indicadores para políticas públicas para o PAEE**

As políticas públicas, no campo da Educação Especial, referem-se à criação/estabelecimento de estratégias e normas a fim de garantir o direito à educação a todos os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Vale lembrar que esses estudantes passaram/passam por recorrentes processos histórico-sociais de in/exclusão (Lopes, 2013).<sup>7</sup> Sendo assim, consideramos que essas políticas devem abranger as instâncias legislativa, executiva e judiciária, estabelecendo leis e/ou diretrizes que busquem a concretização

---

7 In/exclusão seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência, para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (Lopes, 2013, p. 10).

do referido direito a todos esses estudantes. Nesse sentido, a seguir, serão apresentados alguns indicadores que podem orientar a criação e/ou implementação de políticas públicas, tendo em vista o atendimento das demandas específicas de estudantes PAEE:

1. Adotar ações e programas intersetoriais, constituindo equipes multidisciplinares que:
  - a. acompanhem sistematicamente a dinâmica de identificação da condição de deficiência dos/as estudantes;
  - b. atuem na garantia de condições objetivas para eventuais encaminhamentos administrativos vinculados à assistência social e à saúde para os estudantes PAEE e para os seus pais/familiares.

Cumprir destacar que a intersetorialidade é uma estratégia que busca articular as diversas áreas/setores que compõem a gestão pública. Isso representa constituir ações e programas que integrem assistência social, transporte, segurança, entre outras áreas. No campo da Educação Especial, a intersetorialidade precisa ser considerada como elemento potencializador no atendimento às demandas e especificidades dos estudantes PAEE, por englobar, especialmente, educação, saúde e assistência social nesse atendimento.

Nessa perspectiva, focalizando os estudantes com deficiência, vale destacar os estudos de Collares e Moysés (1996), Belisário Filho (1999), Werner (2005) e Glat *et al.* (2006), que explicitam as vantagens geradas pela intersetorialidade, evidenciando que os novos recursos e métodos de ensino, gerados a partir da ação intersetorial, “[...] proporcionaram às pessoas com deficiências maiores condições de adaptação social, superando, pelo menos em parte, suas dificuldades, e lhes permitindo uma vida mais participativa em sua comunidade” (Glat *et al.*, 2006, p. 5).

Os resultados da intersetorialidade indicam a possibilidade de ações na identificação da condição de deficiência dos/as estudantes e no acompanhamento após essa identificação, visando à promoção da educação, saúde, assistência social e qualidade de vida dessas estudantes. Dessa forma, é preciso ressaltar que esse acompanhamento também deve ser feito com as famílias, para que elas sejam orientadas em como auxiliar no desenvolvimento de seu/ sua filho/a, a fim de, longitudinalmente, minimizar a possível defasagem escolar desse/a estudante (Glat *et al.*, 2006); assim, adotando a ideia de “trabalhar

com a família” (Fernandes, 1999) como parte integrante de uma equipe multidisciplinar para atuar com esse público.

Em relação aos estudantes PAEE, além de educação e saúde, faz-se necessário estabelecer medidas capazes de assegurar também o pleno direito à moradia/habitação e à alimentação, a fim de permitir que esses estudantes tenham condições favoráveis para o desenvolvimento físico, intelectual, mental e/ou sensoriais. Nesse aspecto, ações e programas intersetoriais, para a realização de um acompanhamento sistemático dos/nos lares onde residem estudantes PAEE, são imprescindíveis para a sustentação das mudanças sociais.

Nesse processo, a moradia/habitação, sendo um “[...] espaço onde a função principal é ter a qualidade de ser habitável” (Cohen *et al.*, 2004, p. 809), trata-se de um lugar de socialização familiar, da construção e da consolidação da vida e da saúde (Cohen *et al.*, 2007). A partir dessa concepção, compreende-se que a moradia/habitação constitui uma necessidade básica de qualquer ser humano, e que essa vai além do domínio estritamente econômico (IBGE, 2007; Andreazzi, Barcellos, Hacon, 2007).

Do ponto de vista sanitário, é preciso considerar condições de saneamento básico para o melhor atendimento das moradias, que envolve os serviços de abastecimento e de tratamento da água, o esgotamento sanitário e a coleta de lixo (IBGE, 2007). Além dessas condições, há a necessidade de observar que as moradias onde os estudantes PAEE residem precisam apresentar condições arquitetônicas que proporcionem o melhoramento progressivo no atendimento desses estudantes.

Não podemos perder de vista a questão da alimentação. Acreditamos que uma boa alimentação é fundamental para um desenvolvimento saudável e, em contrapartida, inadequações na alimentação levam à carência ou aos excessos nutricionais que podem ocasionar doenças ou outros comprometimentos relacionados ao sistema nervoso, visual, mental e intelectual (Carvalho *et al.*, 2015). Em se tratando dos estudantes PAEE, fica evidente que tais inadequações na alimentação representaria uma barreira, um dificultador para o pleno desenvolvimento de suas capacidades/habilidades. Sendo assim, defendemos a necessidade de ações e programas voltados para subsidiar a aquisição de alimentos, associado à orientação alimentar mais sistemática, visando que os estudantes PAEE tenham os alimentos/nutrientes suficientes para garantir o desenvolvimento do seu máximo potencial.

Vale ressaltar que as ações Intersetoriais se realizam, via de regra, em meio a alguns entraves que dificultam a implementação de políticas públicas que estabeleçam o diálogo com as diferentes áreas da gestão pública. Destacam-se nesse cenário, recorrentemente, as disputas politiquieras pautadas apenas em interesses pessoais/individuais (Magalhães; Bodstein, 2009).

Para Magalhães e Bodstein (2009, p. 862), essas disputas “[...] atravessam o diálogo e as parcerias, comprometendo o desenvolvimento de uma agenda integrada para a implementação das ações”, uma vez que a manutenção dessas parcerias constitui algo complexo e desafiador para a construção de uma agenda integrada, visto que, frequentemente, essas parcerias são tensionadas e moldadas a partir de mecanismos que envolvem interesses diversos (interesses pessoais/individuais, na maioria dos casos), dificultando, assim, concretude de ações mais pontuais e de médio e longo prazo.

Apesar disso, a intersetorialidade se revela como eixo fundamental no processo educativo escolar. Logo, há de se fazer presente a implementação de programas, projetos e equipes técnicas por meio de uma ação colaborativa orientada pela perspectiva da inclusão social (Nascimento, 2010). Para isso, constitui-se prerrogativa fundante uma articulação pautada pelo diálogo entre os diversos setores governamentais e a sociedade civil, promovendo um trabalho conjunto da saúde, assistência social e educação para formulação, planejamento, implementação, execução e avaliação das ações públicas (Magalhães; Bodstein, 2009; Nascimento, 2010; Santos; Magalhães, 2012).

## **Considerações finais**

Considerando o objetivo que orientou a sistematização das reflexões contidas neste capítulo, reiteramos que a condição socioeconômica de crianças e/ou adolescentes com deficiência delinea o contexto de suas vivências dentro e fora da escola, conformando o tecido de relações móveis que narram sua trajetória de escolarização.

Diante disso, tendo como prerrogativa a garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência por meio do aumento de renda familiar, algumas ações intersetoriais vêm sendo organizadas e apresentam resultados positivos. O Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola é uma dessas ações. Ele envolve o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e a

Secretaria de Direitos Humanos (SDH). O BPC na Escola configura-se como um programa que pretende identificar e superar algumas barreiras que dificultam/impedem o acesso e permanência à escolarização de estudantes (de 0 a 18 anos) com deficiência em situação de extrema pobreza (Cunha, 2015).

Apesar de o BPC na Escola ser um recurso que intensiona proteger o estudante com deficiência e sua família, em situação de vulnerabilidade social ocasionada pela pobreza, muitos desses familiares precisam deixar seus empregos para cuidar, exclusivamente, dos filhos, devido às demandas e especificidades desses indivíduos. Além disso, vale enfatizar que o BPC na Escola compreende o tempo de escolarização do estudante; sendo assim, o estudante precisa estar matriculado no ensino comum e ele não pode ter vínculo empregatício para o recebimento desse benefício (Cunha, 2015).

Nesse contexto, mesmo apresentando uma contribuição interessante, é notório que esse benefício não é capaz de suprir todas as necessidades e peculiaridades para a inclusão escolar e social dos estudantes PAEE. Fato que parece justificar o desenvolvimento de ações e programas específicos de formação, inclusive em espaços multidisciplinares, com realização de atividades diferenciadas (desporto, oficinas), que contribuam para/na formação/capacitação desses estudantes e de seus familiares, gerando tempo para a vinculação empregatícia dos pais/familiares que se encontram na condição de responsáveis diretos na educação desses estudantes.

Por fim, a intersectorialidade que defendemos e tencionamos é aquela pautada numa perspectiva inclusiva, que pressupõe reconfiguração pedagógica, administrativa e política do sistema de educação regular. Defendemos uma perspectiva de intersectorialidade que, no diálogo entre setores da política pública, atue no sentido de potencializar a produção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de ensino comum. Uma prática intersectorial que instrumentalize o trabalho docente. Para isso, o planejamento do professor e suas expectativas para o ensino devem se constituir como vetor importante, senão fundamental, na proposição das diferentes ações que a saúde e a assistência social podem desenvolver junto ao estudante, junto ao próprio professor ou junto aos pais/familiares desses estudantes.

## Referências

- ANDREAZZI, M. A. R.; BARCELLOS, C.; HACON, S. Velhos indicadores para novos problemas: a relação entre saneamento e saúde. **Revista Panamericana de Salud Publica**, Washington, DC, v. 22, n. 3, p. 211-217, 2007. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v22n3/a08v22n3.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.
- ALVES, T.; GOUVÊA, M. A.; VIANA, A. B. N. Proposta de um Indicador Socioeconômico para os Alunos das Escolas Públicas dos Municípios Brasileiros. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 129-166, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/SJx5twFq7Y6VjdJJhsqfcYS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5mxhCjNhcVqywyk79QdfPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2020.
- BELISÁRIO FILHO, J. F. **Inclusão: uma revolução na saúde**. Rio de Janeiro: WVA; 1999.
- BRASIL. [Contituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 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: 20 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Com redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011. Brasília: Diário Oficial da União, 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18742.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18742.htm). Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRASIL, Ministério de Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família**. BRASIL, gov.br, [s.d.]. *Online*. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 22, jul.2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.214, de 27 de setembro de 2007.** Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2007a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos/2007/Decreto/D6214.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2007/Decreto/D6214.htm). Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007.** Criar o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, ano 80, n. 6, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/bpc.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.805, de 07 de julho de 2016.** Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1, ano. 130, n. 3, p. 1-244, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8805.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8805.htm). Acesso em: 11 nov. 2020.

CARVALHO, C. A. *et al.* Consumo alimentar e adequação nutricional em crianças brasileiras: revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 33, Issue 2, p. 211-221, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/tpJpvdBLB4T-QdjMc6rMxJMq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2020.

COHEN, S. C. *et al.* Habitação saudável no Programa de Saúde da Família (PSF): uma estratégia para as políticas públicas de saúde e ambiente. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 807-813, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/PmGMpjVFSXYj8z8LCZxwK9P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2020.

COHEN, S. C. *et al.* Habitação saudável e ambientes favoráveis à saúde como estratégia de promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 191-198, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kjksLCBLLvb-8qPbLfbBqz5p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2020.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceito no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez / FE-FCM-UNICAMP, 1996.

CONCEIÇÃO, J. H.; OLIVEIRA, G. M. de. Acesso e permanência para a escolarização do público-alvo da Educação Especial no município de Vila Velha/ES. **PRO-DISCENTE**, v. 22, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/13863>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CUNHA, M. I. C. **Programa BPC na escola:** dilemas e perspectivas no campo dos direitos sociais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g-8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

- ELIAS, N. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.
- FERNANDES, E. M. “Educação para todos -- Saúde para todos”: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção às pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999. Disponível em: <https://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/605>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- GLAT, R. *et al.* Educação e Saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas deficiente. **Rev Linhas** [online], v. 7, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1334>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2010. 2010. **IBGE**, gov.br, [s.d.]. *Online*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9748&t=-microdados>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Produto Interno Bruto dos Municípios. Ed. 2021. **IBGE**, gov.br, [s.d.]. *Online*. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dosmunicipios.html?=&t=serieshistoricas&utm\\_source=landing&utm\\_medium=explica&utm\\_campaign=pib](https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dosmunicipios.html?=&t=serieshistoricas&utm_source=landing&utm_medium=explica&utm_campaign=pib). Acesso em: 10 jun. 2021.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2019. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf). Acesso em: 22 mar. 2020.
- INSS, Instituto Nacional do Seguro Social. 2020. **Benefícios de Assistência a Pessoa com Deficiência de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/beneficios-assistenciais/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc>. Acesso em: 15 jun. 2020
- JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil**. 6. ed. Campinas. SP: Alínea, 2017.
- LOPES, M. C. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MAGALHÃES, R.; BODSTEIN, R. Avaliação de iniciativas e programas intersetoriais em saúde: desafios e aprendizados. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 861-868, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/PQrjf759CPwVXzQcbLSq67S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2021.

- MATIAS, N. C. F. Relações entre Nível Socioeconômico, Atividades Extracurriculares e Alfabetização. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 3, p. 567-578, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/NTQyrD9mbT6qGbpv-NCCd63f/?format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO E ASSISTÊNCIA SOCIAL, FAMÍLIA E COMBATE À FOME. Programa Bolsa Família 20 anos. **Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome**, gov.br, 2020. *Online*. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 22 jun. 2021.
- NASCIMENTO, S. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/TDCqtLhvDvRnRmDXhtTBHZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.
- PINTO, J. M. R. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE)**, v. 22, n. 19, p. 1-20, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1378/1223>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- ROSSI, R. Indicadores sociais e educação. **BOLETIM GEPEP**, v. 03, p. 41-54, 2014. Disponível em: <http://docs.fct.unesp.br/grupos/gepep/4d.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- SANTOS, C. R. B.; MAGALHÃES, R. Pobreza e política social: a implementação de programas complementares do Programa Bolsa Família. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 5, p. 1215-1224, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/nrb6hKmvT7Whs3TJ9xgZ8rw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- SEDU. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Acompanhamento da Condicionalidade da Educação do Programa Bolsa Família**. Espírito Santo: Sedu, 2018a. [Relatório impresso].
- SEDU. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Relatório quantitativo de beneficiários por município do Programa BPC 2018**. Espírito Santo: Sedu, 2018b. [Relatório impresso].
- SOARES, J. F.; ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v14n50/v14n50a08.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Anuario2014.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- WERNER, J. **Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus; 2005.

## 6. O direito à educação de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu

Douglas Christian Ferrari de Melo<sup>1</sup>

Laís Perpétuo Colombo<sup>2</sup>

Michelle Soares Braga de Oliveira Silva<sup>3</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.6

### Considerações iniciais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no 26º parágrafo, dedicado à educação, nos diz que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem

---

1 Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial (GEPFEE- Ufes) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia (GEPDV-Ufes).

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial (GEPFEE- Ufes) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia (GEPDV-Ufes).

3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial (GEPFEE- Ufes) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia (GEPDV-Ufes).

como a instrução superior, está baseada no mérito (Organização das Nações Unidas, 1948, art. 26, parágrafo 1)

Todavia, o acesso ao Ensino Superior brasileiro é marcado por uma trajetória de exclusão social (Heringer, 2018). Dessa forma, a democratização social da Educação Superior está

[...] ligada ao acesso que as pessoas têm às instituições de ensino. Tal acesso deve ser igual para todos os cidadãos, a fim de que haja uma sociedade justa e igualitária, na qual todos detenham as mesmas oportunidades, objetivando a redução de desigualdades sociais (Castro; Amaral, 2018, p. 93).

No caso das pessoas com deficiência, que são aquelas “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” (Brasil, 2008), o acesso e permanência ao Ensino Superior requer a transposição de inúmeras barreiras, oriundas da falta de acessibilidade em diferentes aspectos.

Salientamos que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 44, descreve que Educação Superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

- I. cursos seqüenciais [sic] por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II. de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III. de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV. de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Brasil, 1996).

Assim, considerando a abrangência do Ensino Superior, neste capítulo, discutiremos o direito à educação de pessoas com deficiência na pós-graduação stricto sensu, tendo como recorte espacial a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Para tanto, o capítulo em questão descreverá, por meio de uma análise documental, como a legislação brasileira estabelece o acesso e permanência de alunos com deficiência em cursos de pós-graduação stricto sensu em educação. Além de identificar as possíveis estratégias desenvolvidas por uma Instituição de Ensino Superior que se organizou para favorecer o acesso, permanência e êxito de alunos com deficiência com o foco nos cursos de educação, bem como analisar, as ações implementadas pela instituição no que concerne à acessibilidade e a ações afirmativas nos programas de pós-graduação stricto sensu em educação.

Nessa esteira, este texto encontra-se estruturado em três partes, além das considerações iniciais e das considerações finais. Na primeira, serão apresentadas algumas considerações teóricas acerca de políticas que darão suporte às análises dos dados e subsidiam as informações elencadas no capítulo. No segundo tópico, apresentaremos a metodologia utilizada para a condução do estudo. No terceiro, abrangeremos a produção dos dados com as discussões sobre os temas selecionados para este capítulo.

### **Políticas públicas para acesso ao Ensino Superior: algumas considerações sobre a inclusão de pessoas com deficiência**

Para que os direitos expressos na lei se efetivem, é necessária a atuação positiva do Estado por meio das políticas públicas. Estas, segundo Cury (2012, p. 150), “[...] visam um modo de presença positiva do Estado se responsabilizando, por meio de ações estruturadas e articuladas sobre as relações sociais, pela satisfação de um bem social dentro de um serviço ou bem público”.

Isso significa que, como declara Castanha (2011, p. 316) a partir da afirmação de Marx, “a lei existe em função do homem” e “[...] as leis e a legislação foram e são construídas historicamente pelas ações humanas”. Ancorado, por sua vez, em Gramsci, no entendimento segundo o qual o homem e a sociedade são um constante devir, Castanha (2011, p. 316) afirma que “as leis são, portanto, sínteses de múltiplas determinações e estão em constante transformação”. Elas são instrumentos de mediação e de disciplinarização

das relações sociais, marcadas por contradições e conflitos — também por desejos e sonhos — entre os grupos e classes sociais.

De acordo com Boneti (2011), as políticas públicas têm a função de organizar ações em benefício da população utilizando recursos públicos, englobando medidas de intervenção administrativa ou aplicação orçamentária do Estado e do Poder Público. Isso confirma a tese da não-política como uma política, pois, dependendo da ação, ela pode afetar fortes interesses de classes ou valores de uma sociedade, por exemplo.

Portanto, concordamos com Mendonça (2007), ao declarar que o estudo do Estado e suas políticas públicas, principalmente na área social, não consiste simplesmente em compilar a documentação produzida pelos órgãos aos quais estão diretamente vinculadas, sob risco de empreender-se o empobrecimento do objeto de análise e um reducionismo analítico, que toma a política pública como uma simples repetição acrítica do discurso oficial.

Assim, vem à tona uma concepção bastante precisa da visão do Estado como uma relação social e a visão historicista dos acontecimentos, conforme quadro teórico e metodológico proposto por Gramsci e pelo materialismo histórico-dialético. Somente assim, na opinião de Mendonça (2007), pode-se verificar toda a carga de “conflitividade” e relatividade junto a ele abrigada, uma vez que os embates, dentro e fora do Estado, jamais estão descolados daqueles que constituem a própria sociedade.

Em continuidade, para entender o que seja lei, suas condições materiais e inter-relações, recorreremos a Thompson (1987), pois, para este autor, a lei não se desenvolve pela lógica imparcial nem é inabalável frente às conveniências. Ela é resultado de formação histórica e social. Sobre a “Lei negra”,<sup>4</sup> instaurada na Inglaterra do século XVIII, o autor diz que a mesma “[...] não seria possível sem um consenso anterior sobre os valores da propriedade na mente dos que a esboçava [...]” (Thompson, 1987, p. 281).

O autor em questão afirma que nem tudo (instituições, pessoas) na lei está assimilado à lei da classe dominante e demonstra, com a evolução

---

4 A “Lei Negra” consiste em um conjunto de decretos, publicados em maio de 1723, que ampliava a criminalização de mais de 50 delitos com pena de morte. Esses delitos incluíam desde portar armas ou usar pintura facial preta até caçar, ferir ou roubar gamos, veados, coelhos e peixes nas florestas e reservas de caça reais (Thompson, 1987).

histórico-social da “Lei negra”, que, embora houvesse uma ascendência de uma família oligárquica, “isso não significaria dizer que os dominantes tinham necessidade da lei para oprimir os dominados, ao passo que os dominados não tinham necessidade de lei alguma” (Thompson, 1987, p. 351). A lei não se reduz ao mero exercício da força. Na verdade, existe um equilíbrio oculto entre as forças de classe, cabendo a negociação entre as forças atuantes.

Por esse aspecto, a classe dominante também tem que se submeter ao domínio da lei a fim de se legitimar. Essa legitimidade se baseia na universalidade e igualdade das formas legais, ou seja, uma determinada lei não pode ser de uso exclusivo de uma classe, pois, se assim fosse, o jogo de poder viria abaixo (Thompson, 1987). Resumidamente, ao mesmo tempo em que uma lei medeia as relações de classe a favor das dominantes, ela também impunha, continuamente, restrições às ações dos dominantes.

Como tal, uma lei não é apenas imposta de cima, mas também do lugar onde são travados os conflitos. Isso quer dizer que a lei ganha uma forma e uma retórica própria, uma identidade distinta, que, às vezes, inibe as forças que estão no poder e protege (porque não) os destituídos desse mesmo poder (Thompson, 1987).

Isso posto, cabe refletir que a instituição de uma lei também é um processo de luta em meio a uma mobilização social — mas que não se encerra na sua promulgação ou outorga, dado o espaço existente entre a sua proclamação e sua realização. Sua importância reside no fato de que ela

[...] não é identificada e reconhecida como um instrumento linear e mecânico de realização dos direitos. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado em todos os países. Sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça (Cury, 2002, p. 247).

Assim, Thompson (1987) traz uma nova visão sobre legislação, mais alargada daquela compreendida por um “marxismo vulgar”. Para esse grupo, a lei, inscrita na superestrutura, seria apenas reflexo da infraestrutura de forças produtivas e relações de produção, tornando-se somente um instrumento de domínio da classe dominante. “Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra

máscara do domínio de uma classe” (Thompson, 1987, p. 350). Diante do exposto, pode-se questionar: se assim for, como ficará uma herança histórica de luta por leis e direitos travadas por trabalhadores organizados em sindicatos, associações, entre outros?

Dessa forma, de acordo com Thompson (1987), uma lei não deve ser claramente parcial e injusta, uma vez que sua eficácia depende de sua independência em relação a manipulações evidentes e da aparência de justiça. Por ser uma definição de uma efetiva prática, a lei

[...] também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantém uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais; e, por fim, pode ser visto simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios – isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei (Thompson, 1987, p. 351).

Dessa forma, toda lei é uma síntese, mas toda lei é dialética, de tal sorte que,

[...] ao colocá-la em execução, as contradições se revelam, pois, interesses particulares ou de grupos são contestados, as resistências se acentuam, as falhas da lei aparecem. Tais contradições aceleram o debate e novas alternativas são propostas, novas leis são aprovadas. Com a legislação também acontece o processo de tese, antítese e síntese (Castanha, 2011, p. 317).

Em função disso, pode-se inferir que nenhuma política pública é neutra, nem mera ação administrativa, visto que elas envolvem processos políticos e sociais que se interagem, conflituosamente, abarcando diversos interesses de grupos, classes e frações de classes sociais. Desse modo, deve-se considerar que uma política pública envolve um processo de tomada de decisão em um determinado momento histórico (espacial e temporal).

Ao avaliar as políticas públicas, entendemos que se tratam de uma possibilidade de: a) mensuração da eficiência e da eficácia das ações; b) transparência; c) acompanhamento; d) da realização de estudos, pesquisas e diagnósticos a fim de contribuir para a formulação das políticas públicas.

Quando se relaciona renda com educação e os processos de inclusão/exclusão, a renda influenciará, diretamente, na quantidade de anos estudados e na qualidade da escola frequentada, uma vez que, no sistema capitalista, até o acesso ao direito é reificado frente ao capital, ou seja, torna o direito em um objeto, ficando a sua fruição à mercê de quem detém ou não o poder econômico. No caso das pessoas com deficiência, tal situação pode ser agravada, porque, além da renda, na maioria dos casos, e da falta de escolarização elas são excluídas devido à deficiência; assim, podem ser triplamente discriminadas.

### **Considerações metodológicas**

Para este estudo, lançamos mão da pesquisa de natureza qualitativa. Para Guerra (2014), nesse tipo de pesquisa, a cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, “[...] interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito” (Guerra, 2014, p. 11).

Quanto aos procedimentos, recorreremos à pesquisa documental, definida como a “[...] consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema” (Michel, 2009, p. 65). De acordo com Bardin (2004, p. 45), esse tipo de produção de dados tem por objetivo “[...] dar forma conveniente e representar, de outro modo, essa informação [contida nos documentos], por intermédio de procedimentos de transformação”. Em poucas palavras: busca-se observar o seu conteúdo para encontrar seus interditos, a fim de confrontar com os dados obtidos.

Segundo Lüdke e André (1986), entre as principais vantagens da pesquisa documental está o fato de os documentos se constituírem em uma fonte estável e rica, da qual se podem extrair fortes evidências, com baixo custo e acessíveis quando o contato direto com o sujeito é impraticável, além de servirem para identificar problemas iniciais e/ou complementar as informações obtidas por outras técnicas.

Considerando a natureza da pesquisa e o objetivo pretendido, optamos por utilizar a técnica da Análise de Conteúdo como procedimento de análise das fontes pesquisadas. Essa técnica consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Para tanto, foram seguidas as etapas do processo da Análise de Conteúdo apresentadas por Bardin (2004). São elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise refere-se à organização geral do material a ser analisado, visando “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, em um plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95). A exploração do material, por sua vez, consiste na organização sistemática dos dados, por meio “de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1997, p. 101). Nessa fase, as informações coletadas são recortadas em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) e agrupadas, tematicamente, em categorias iniciais, intermediárias e finais. Por último, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação no qual “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (Bardin, 1977, p. 101).

## **O que os documentos revelam?**

O amparo legal relacionado à inclusão escolar está presente em diferentes legislações, no entanto, para a etapa do Ensino Superior, percebemos que ainda é muito restrito. Neste capítulo, optamos por fazer um recorte visando analisar aquelas que tenham relação com a pós-graduação stricto sensu. Portanto, foram explorados os seguintes textos: Portaria nº 1.679/1999; Portaria nº 3.284/2003; Documento Orientador das Comissões de Avaliação in loco de Instituições de Educação Superior com enfoque em acessibilidade; Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior; Lei nº 13.146/2015; Lei nº 13.409/2016; Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 (Capes); Resolução nº 28/2015 (Ufes); e editais dos processos seletivos dos programas de pós-graduação mestrado profissional em Educação (PPGMPE-Ufes)

e mestrado e doutorado acadêmico em Educação (PPGE-Ufes), referentes ao período de 2016 a 2021.

Com foco na pós-graduação stricto sensu, a partir da leitura dos documentos elencados, emergiram as seguintes categorias de análise: 1) Documentos gerais para acesso e permanência no Ensino Superior, 2) Documentos infralegais da Ufes e 3) Documentos orientadores.

### **Documentos gerais para acesso e permanência no Ensino Superior**

Em 1999, a Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro, dispunha sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. O ministro de estado da Educação, considerando o disposto na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e considerando, ainda, a necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações nessas instituições de ensino, resolve determinar a criação de instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, estabelecendo requisitos mínimos que tratem da acessibilidade. A referida Lei estabelece requisitos para que sejam transpostas as barreiras que impeçam a educabilidade desse público, desde o acesso até a conclusão do curso (Brasil, 1999).

Em 2003, a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES). Assim, a Portaria determina, em seu art. 1º, que:

[...] sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (Brasil, 2003).

Em 2005, foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), materializado no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), com a

responsabilidade de promover a eliminação de barreiras que restrinjam a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência. Dessa forma, ele visa assegurar o direito da pessoa com deficiência à Educação Superior, por meio de aporte contínuo e sistemático de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade (Melo; Guerra; Furtado, 2021). O Programa Incluir tem por objetivo:

[...] fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade (Brasil, 2013).

Para tanto, como o próprio documento traz, “não basta estar; há que se fazer parte” (Brasil 2013). Assim, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. Nessa esteira,

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional (Brasil, 2013).

Em 2007, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos reforçou aspectos relacionados ao Ensino Superior, destacando a necessidade de desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES, que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência, bem como de outros grupos que ainda permanecem às margens dos processos educativos devido à orientação sexual, gênero ou aspectos religiosos (Brasil, 2007).

No ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em suas diretrizes, dispôs que:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência

e a participação dos estudantes. 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).

O acesso das pessoas com deficiência à Educação Superior pode ser acompanhado por meio dos indicadores do Censo da Educação Básica e Superior, que apontam crescimento constante do número de matrículas dessa parcela da população. Acreditamos que tal aumento está relacionado, entre outros fatores, à base legal solidamente construída, que garante o acesso e também norteia a permanência. Assim,

[...] dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. **Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas** (Brasil, 2013, grifo nosso).

Dessa forma, a implementação das metas de acessibilidade, o planejamento, o monitoramento das matrículas, bem como o provimento das condições de acesso e permanência cabem à gestão da Educação Superior. Em virtude disso,

As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos;

nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis (Brasil, 2013).

Em 2006, a Organização das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e o Brasil a ratificou como Emenda Constitucional em 2009 (Brasil, 2009). No referido documento, no art. 24, inciso 19, é previsto que os Estados Partes reconheçam o direito das pessoas com deficiência à educação “[...] em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2009). Esses documentos deram ensejo à Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), consolidando a construção de outros documentos que sejam base para a implementação de uma política de inclusão para pessoas com deficiência dentro de uma perspectiva inclusiva.

A LBI é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Em seu capítulo II, no caput do art. 4o, é garantido que a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas, e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (Brasil, 2015). Portanto,

§ 1o Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Ainda em relação à LBI, no título II, constitui-se como direito fundamental o direito à vida, como descrito no art. 10, competindo ao poder público garantir a dignidade da pessoa com deficiência ao longo de toda a vida. Dentro dos direitos fundamentais, encontra-se o capítulo IV, que trata a respeito do direito à educação, ou seja, o legislador equiparou como direitos fundamentais o direito a uma vida digna e o direito à educação. Assim, pode-se entender que, para uma vida digna, é necessário que haja o direito à educação. Desse modo,

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Além disso, é garantido também

[...] XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (Brasil, 2015).

A LBI descreve, ainda, em seu art. 30, questões relacionadas aos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos ofertados pelas instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, determinando que sejam adotadas as seguintes medidas:

- I. atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;
- II. disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência in forme os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III. disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência (Brasil, 2015).

Outros aspectos elencados na legislação em análise referem-se a: disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados; dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas; adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa, e tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (Brasil, 2015).

Os debates sobre as ações afirmativas<sup>5</sup> para as pessoas com deficiência no Ensino Superior são recentes, tornando-se necessário compreender como esse processo vem ocorrendo e sendo debatido no meio acadêmico. A reserva de vagas para pessoas com deficiência passou a ser obrigatória apenas ao final de 2016, com a publicação da Lei nº 13.409/2016 (Brasil, 2016a). Essa legislação alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos Cursos Técnicos de Nível Médio e Superior das Instituições Federais de Ensino. Dessa forma, ficou definido:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e **por pessoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016a, grifo nosso).

Ademais, fica determinado, no art. 7º, o prazo de dez anos, a contar da data de publicação da Lei, será realizada a revisão do programa para acesso às Instituições de Educação Superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Brasil, 2016a).

Nessa conjuntura, como reflexo das legislações propostas nos últimos anos e, conseqüentemente, do ingresso desse público na universidade, ampliaram-se as possibilidades de acesso das pessoas com deficiência também aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A Portaria Normativa MEC nº 13/2016, a qual determinou que todas as Instituições Federais de Ensino Superior enviassem propostas de inclusão de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação, teve papel indutor. De acordo com esse documento:

---

5 Segundo Ribeiro *et al.* (2016, p.64), “políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.”

Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, **terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas** (Brasil, 2016b, grifo nosso).

Mesmo não determinando a obrigatoriedade de políticas afirmativas nos cursos de pós-graduação, a Portaria Normativa nº 13/2016 do Ministério da Educação (MEC) serviu de incentivo para diversos programas e contribuiu para a criação dessas medidas. Tal constatação advém da pesquisa de Venturini (2019), que apresenta dados referentes a programas de pós-graduação que aderiram às ações afirmativas ou que estavam discutindo a criação de políticas após a publicação da Portaria Normativa MEC nº 13/2016. A portaria em questão ainda designa, em seu art. 3º, que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

[...] deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação (Brasil, 2016b).

Sob essa ótica, o documento em questão constituiu-se como um marco para favorecer o acesso das pessoas com deficiência aos cursos de pós-graduação stricto sensu, embora, antes dele, as universidades já pudessem aderir à reserva de vagas em seus programas, dada a sua autonomia institucional. Ainda que a portaria estabelecesse que os programas deveriam apresentar propostas de inclusão, vários colegiados e universidades entenderam que a criação de ações afirmativas era obrigatória, mobilizando-se, assim, em prol dessas questões (Venturini, 2019).

Em 16 de junho de 2020, a Portaria nº 545 revogou a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. A revogação sinaliza um retrocesso na promoção de sistemas educacionais inclusivos, uma vez que a política de cotas se constitui como uma “medida real e concreta, inserida em nosso cotidiano e

que viabiliza o direito à igualdade, sob o fundamento de que a igualdade deve ajustar-se ao respeito, à diferença e à diversidade” (Ribeiro *et al.*, 2016, p. 71).

No entanto, reiteramos que as Instituições de Ensino Superior, com base na sua autonomia universitária, podem continuar com as ações visando garantir acesso e permanência de pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse contexto, reconhecendo a educação como direito de todos, diversas instituições têm se debruçado para garantir a inclusão das pessoas com deficiência a esse nível de ensino. Na sequência, apresentaremos documentos que subsidiam esse processo, bem como algumas ações articuladas, entre diferentes setores, pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), visando concretizar o ingresso e continuidade acadêmica das pessoas com deficiência no Ensino Superior.

## **Documentos infralegais da Ufes**

Observando como se entrelaçam as políticas de inclusão dentro da Universidade Federal do Espírito Santo, o documento norteador é a Resolução nº 28/2015 do Conselho Universitário da instituição. Ela normatiza a função, finalidade, objetivos e funcionamento a respeito do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NaUfes),<sup>6</sup> que, por sua vez, será regulamentado conforme regimento anexado à própria resolução. A resolução é vinculada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci) e traz como base cinco eixos a serem trabalhados, sendo: barreiras físicas; acesso e permanência à/na Universidade; questões didáticas; pesquisa e inovação; e barreiras atitudinais (Ufes, 2015).

Cabe ao NaUfes, conforme o art. 7º da Resolução 28/2015,

[...] elaborar, coordenar e executar ações, serviços e pesquisas tendo por princípio a preservação dos direitos dos estudantes de graduação, pós-graduação e servidores que possuam algum tipo de deficiência, das pessoas que possuam necessidades especiais atendendo

---

6 O Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NaUfes) foi criado por meio da Resolução nº 31/2011, do Conselho Universitário. Em 2015, o NaUfes foi reestruturado pela Resolução nº 28/2015.

à diversidade humana no que se refere à acessibilidade em suas múltiplas dimensões (Ufes, 2015).

O Regimento Interno do NaUfes (anexo da Resolução 28/2015), no seu art. 1º, amplia a finalidade do Núcleo. Dessa forma:

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (NaUfes) tem por finalidade coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no âmbito superior.

Parágrafo único. O Núcleo de Acessibilidade da Ufes desenvolve suas atividades em conjunto com os demais setores da Ufes (Ufes, 2015).

No artigo 2º do regimento interno, estão dispostos os objetivos do NaUfes, entre os quais destacamos o inciso VI, que cita como objetivo: “Acompanhar e fiscalizar a implementação da política de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior” (Ufes, 2015).

Nesse contexto, em relação aos programas de pós-graduação em Educação da instituição pesquisada, considerando o recorte temporal de 2016 a 2021, verificamos que os editais dos processos seletivos de mestrado e doutorado acadêmicos em Educação ainda não aderiram à política de ações afirmativas da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Nos editais analisados, há somente a garantia aos (às) candidatos (as) com deficiência — física, visual ou auditiva — é assegurado o direito de requerer condições especiais para fazer as provas. Tais condições não incluem atendimento domiciliar” (Ufes, 2021).

No caso do programa de mestrado profissional em Educação, o edital de 2021 contempla a reserva de vagas, especificando que:

Art. 6º. Serão disponibilizadas 65% (sessenta e cinco por cento) das vagas para ampla concorrência e 35 % para ações afirmativas para a população negra e de indígenas; **pessoas com deficiência** e pessoas trans (transsexuais e travestis).

Art. 7º. As vagas para o acesso de candidatos/as negros/as (pretos/as; pardos/as), indígenas, pessoas com

deficiência, pessoas trans (transexuais e travestis) seguirão a seguinte proporção: a) 25% para pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas; b) **5% para pessoas com deficiência**; c) 5% para pessoas trans (transexuais e travestis) (Ufes, 2021, grifos nossos).

Além disso, o edital expõe, no art. 42, as garantias de condições especiais para realização das provas de ingresso, que deverão ser indicadas no ato da inscrição no processo seletivo, as quais não incluem atendimento domiciliar (Ufes, 2021).

Torna-se relevante apontar que a reserva de vagas no programa de mestrado profissional foi incluída no edital de 2021, que é posterior à revogação da Portaria Normativa MEC nº 13/2016, ocorrida em 2020. Isso valida a autonomia dos programas de pós-graduação, bem como revela a importância dos debates entre as comissões institucionais visando favorecer a implantação das ações afirmativas.

Nessa esteira, compreendemos que, por um lado, há esforços multisetoriais que se desdobram em diferentes ações e projetos orientados pelo NaUfes, no sentido de viabilizar a inclusão das pessoas com deficiência na Universidade. No entanto, algumas questões precisam ser contempladas, como a adesão às ações afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Salientamos que a reserva de vagas se concebe como uma “medida compensatória adotada para aliviar e reparar as condições resultantes de um passado histórico de discriminações e violências cumpre finalidade pública decisiva para o projeto democrático do Estado Brasileiro: assegurar a diversidade e a pluralidade social” (Ribeiro *et al.*, 2016, p.71).

Branco e Leite (2016) descrevem, em seus estudos, os resultados de uma pesquisa que investigou como estudantes com deficiência avaliavam as condições de acessibilidade no contexto universitário, após o ingresso em diferentes cursos de pós-graduação. Como resultado, verificou-se que as unidades universitárias investigadas estão procurando tornar o contexto mais acessível, porém ainda está muito distante de todas as recomendações legais e da necessidade dos sujeitos investigados. Para mais, consideramos que é preciso avaliar e adequar outros pontos para além da reserva de vagas, por exemplo, a acessibilidade das etapas e regras às quais os candidatos são submetidos.

Torna-se fundamental, então, que os programas de pós-graduação prevejam possibilidades de acompanhamento, avaliação e revisão periódica dos resultados obtidos com as ações. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de tornar a IES aberta a todos aqueles que aspiram realizar cursos de graduação e pós-graduação, sendo um espaço diverso e acessível a todos.

## **Documentos orientadores**

Paralelo às legislações nacionais e infra-institucionais, alguns documentos orientadores foram elaborados almejando contribuir com a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

Em 2016, o Ministério da Educação e Cultura, em parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), elaborou o “Documento orientador das comissões de avaliação *in loco* para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade”. Tal documento almeja assegurar, através dos instrumentos de avaliação, as políticas que determinam a eliminação das barreiras que impeçam, de alguma forma, o acesso à educação em Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2016c).

Outro documento relevante, no que se refere à inclusão no Ensino Superior, é o Ofício Circular nº 001/18-R/Natal, de 29 de maio de 2018, que constitui uma carta enviada ao Ministério da Educação em defesa da inclusão das pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica no Brasil.

Essa carta ofício traça caminhos a partir de contribuições construídas no II Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica, I Fórum Nacional de Coordenadores de Núcleos de Acessibilidade das IFES e I Encontro de Pesquisadores de Educação Especial da Região Nordeste, partindo de construções coletivas de encaminhamentos que subsidiassem ações concretas para a construção de uma nova realidade. O documento destaca a necessidade de as instituições de ensino superior se organizarem e desenvolverem orientações concretas e coletivas para promover efetivamente processos inclusivos, conforme as normativas políticas e jurídicas nacionais e institucionais. As discussões realizadas nos eventos em

questão, referentes a essa carta ofício, culminaram em recomendações que foram encaminhadas ao MEC e às IES.

Destacamos que a “Carta de Natal”, nome dado ao Ofício Circular, reafirma os direitos já elencados na própria legislação, reforça a importância da luta pela democratização do Ensino Superior público e de qualidade para todos/as, e fortalece o diálogo com outras IES, contribuindo para uma ação afirmativa de profissionais conscientes do compromisso de uma Educação Inclusiva.

Historicamente, desde 1940, no Brasil, já havia a formação de mestres e doutores, mas foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que a pós-graduação passa a ser constituída formalmente, conforme o parecer Sucupira em 1965, tendo sido regulamentada definitivamente em 1969, a qual vem se consolidando por meio dos documentos apresentados até o momento (Capes, 2019).

O relatório da comissão especial do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), em 2019, indica a Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024, com a implementação de um modelo Multidimensional (Capes, 2019). No entanto, acentuamos que, no documento, não há menção sobre os direitos da pessoa com deficiência nesses cursos.

O documento da área de educação, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Diretoria de Avaliação (DAV), serve como orientação para os próximos períodos avaliativos, assim como para a proposição de cursos novos. Além disso, descreve o estado atual dos programas, as características e as perspectivas. Dentro da análise dos anos de 2017-2020, o documento tem dado ênfase especial aos cursos de doutorado, pois a formação de doutores é condição básica para a ampliação do sistema de pós-graduação e em nível de mestrado.

No documento da “área 38 – Educação”, há uma breve visão geral da evolução dos programas de pós-graduação. Partindo de um breve diagnóstico, temos que, em abril de 2019, a área de educação contou com 270 cursos de pós-graduação, sendo: 133 de mestrado acadêmico, 88 de doutorado acadêmico, 48 de mestrado profissional e 1 doutorado profissional. Além disso, esses cursos se organizaram em 184 programas, 88 deles com mestrado e doutorado acadêmicos, 48 com mestrado acadêmico, 1 com mestrado e doutorado profissional e 47 com mestrado profissional. Essa ampliação é acompanhada pelo aumento de

matrículas de pessoas com deficiência, porém, como descreve Venturini (2019), ainda é pouco em relação ao todo.

Esse aumento das matrículas pressupõe a necessidade de várias mudanças, seja de caráter estrutural, atitudinal ou pedagógico, para eliminar as barreiras de efetivação de acesso e permanência desses pós-graduandos. No entanto, toda mudança implica em reestruturar um sistema vigente que já está posto e que, no decorrer dos anos, apenas se repete, sem grandes alterações.

Diante do exposto, percebe-se que a legislação é explícita em relação ao acesso e permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior, porém é preciso investigar se o que está anunciado nas leis está alinhado com as ações desenvolvidas nas universidades. Sob essa ótica, consideramos que o processo de inclusão desses sujeitos não depende apenas do amparo legal, ele requer também mudanças atitudinais em busca de condições adequadas para viabilizar uma trajetória acadêmica de qualidade nesses espaços de formação.

## **Considerações finais**

Ao analisarmos algumas políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, verificamos que, em tese, o direito à educação das pessoas com deficiência está respaldado em diferentes legislações e, para além disso, os esforços dos colegiados e diferentes setores institucionais têm contribuído para inclusão desses sujeitos. Porém, reiteramos que os desafios da Educação Inclusiva não se esgotam com o ingresso nas instituições, é preciso garantir o direito à aprendizagem com qualidade.

Assim, defendemos que o direito à Educação Superior deve assegurar completamente o direito à aprendizagem, e essa deve estar ancorada em processos que assegurem condições adequadas para acesso, permanência e êxito. Dessa forma, para além da reserva de vagas, é imprescindível garantir acessibilidade em todo processo, que perpassa desde a inscrição no processo seletivo até a defesa da pesquisa e finalização do curso.

No caso específico da Ufes, diferentes ações e projetos são executados por meio do Núcleo de Acessibilidade, e têm sido fundamentais para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Nesse processo, assim como todo o campo educacional, lacunas se fazem presentes e, em muitos casos, estão além do domínio desse setor.

Destacamos, ainda, que este capítulo se trate de um estudo preliminar e que outras legislações devem ser consideradas no processo de acesso, permanência e conclusão de pessoas com deficiências em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

## Referências

- AMARAL, S. C de S. **Ações afirmativas na educação: promoção de direito e justiça.** In: COSTA, C. E. F.; GUIMARÃES, D. N. (Orgs.). Direitos humanos e educação: diálogos interdisciplinares. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 104-113.
- ANDRE, Marli; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Epu, 1986. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Piniheiro. Capa de Alceu Saldanha Coutinho. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.
- BONETI, Lindomar. **Políticas públicas por dentro.** 3. ed. Íjuí: Unijuí, 2011.
- BRANCO, A. P. S. C.; LEITE, L. P. Condições de acessibilidade na pós-graduação: um estudo com estudantes de universidade pública. **Psicologia da Educação,** São Paulo, p. 35-45, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752016000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000200004). Acesso em: 31 jul. 2024.
- 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: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.679 de 2 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/cl\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/cl_1679.pdf). Acesso em: 31 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **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: 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: 31 jul. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **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: 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: 31 jul. 2024.

BRASIL. **Lei 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: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.** Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 47, 2016b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento orientador das comissões de avaliação in loco para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade.** Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/documentos\\_orientadores/2016/documento\\_orientador\\_em\\_acessibilidade\\_avaliacao\\_institucional.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf). Acesso em: 31 jul. 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área. Área 38: Educação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação (DAV), 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- BRASIL. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPg 2011-2020. Relatório 2019. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadrênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. [S. l.], fevereiro 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020**. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-545-2020-06-18.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- BRASIL. Universidade Federal do Espírito Santo. **Editais de seleção 001/2021**. Curso: Mestrado Profissional em Educação, Ufes, 2021. Disponível em: [https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/edital\\_01-2021\\_ppgmpme\\_0.pdf](https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/edital_01-2021_ppgmpme_0.pdf). Acesso em: 18 jun. 2022.
- CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- CASTRO, B. G. S. M. M. de; AMARAL, S. C. S. Ações afirmativas no ensino superior: a utilização de cotas para pessoas com deficiência na UENF. *In*: MOL, G. S.; MELO, D. C. F. de (Org.). **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 90-107.
- CURY, C. R. J. Educação como direito social. *In*: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Orgs.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, 2012. p. 148-151.
- DURHAM, E. R. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes); Universidade de São Paulo, 1998.
- GODOI, M. S. de; SILVA, G. V. L. da. Ações afirmativas na pós-graduação: o quadro atual nos programas da área do Direito. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 13, n. 02, p. 01-29, 2021. DOI: 10.32361/2021130212004. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/12004>. Acesso em: 5 out. 2021.
- GUERRA, E. L. A. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Anima Educação, 2014. 52 p.

- HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, p. 7-17, 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902018000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003). Acesso em: 31 jul. 2024.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MENDONÇA, S. R. de. Estado e políticas públicas: considerações político conceituais. **Outros Tempos**, São Luís, v. 1, p. 1-12, 2007. Disponível em: [https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros\\_tempos\\_uema/article/view/357](https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/357). Acesso em: 31 jul. 2024.
- MELO, Francisco R. L. V.; GUERRA, Érica S. F. M.; FURTADO, Margareth M. F. D. (Org.). **Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://includi.org/wp-content/uploads/2021/09/eBook-Educacao-Superior-inclusao-e-acessibilidade.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- REIS, L. F. S. O. DOS; MELO, F. R. L. V. de. O acesso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior: estado da arte sobre reserva de vagas. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 11, n. 1, p. e11135, 13 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/23512>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- RIBEIRO, S. M.; ALMEIDA, M. T. C.; MAIA, F. A.; SOUZA, F. A.; AMARAL, D. P. O.; ALVES, M. R. Política de cotas no ensino superior: percepções de professores e estudantes. **Revista Unimontes Científica**, v. 18, n. 1, p. 64-72, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/77744832-Politica-de-cotas-no-ensino-superior-percepcoes-de-professores-e-estudantes.html>. Acesso em: 31 jul. 2024.
- THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Conselho Universitário. **Resolução nº 28/2015 – Cun**. Núcleo de Acessibilidade da UFES. Espírito Santo: UFES, 2015. Disponível em: [https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/res.\\_28.pdf](https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/res._28.pdf). Acesso em: 31 jul. 2024.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Ofício Circular nº 001/18-R/Natal, de 29 de maio de 2018**. Carta de Natal pela defesa da inclusão das pessoas com deficiência, das pessoas com transtorno do espectro autista e das pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica no Brasil. Natal: UFRN, 2018. Disponível em: <https://bds.unb.br/bitstream/123456789/1039/1/CARTA%20DE%20NATAL.OF%03%8dCIO%20CIRCULAR%20N.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa na pós-graduação**: os desafios da expansão de uma política de inclusão. 2019. 319 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 9-29, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sw79rDZ6L-4pZK96YKwK8yfR/?format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

## 7. Revisitar a história da educação de surdos: uma experiência outra em tempos in-esquecíveis

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado<sup>1</sup>

Katiuscia Gomes Barbosa Olmo<sup>2</sup>

José Raimundo Rodrigues<sup>3</sup>

Eliane Telles de Bruim Vieira<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.7

### E quando inventamos? Escrever a história por meio de histórias...

Um dos maiores desafios que nos imputamos enquanto grupo é pesquisar e discutir sobre a história da educação de surdos que, aparentemente, é muito citada, mas, de fato, pouco ou quase nada remexida.

Remexer no passado faz parte das atitudes metodológicas consideradas fundamentais ao se trabalhar com um autor como Michel Foucault, que, para analisar alguma questão do presente, usa o passado como *a priori* a fim de diagnosticar as emergências da questão a ser escrutinada.

---

1 Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências Humanas e Naturais e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

3 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Mesmo flertando com a história nas primeiras pesquisas do grupo, vem a se tornar, de forma muito tímida inicialmente, mas potencialmente forte posteriormente, o nosso objeto de pesquisa. De ferramenta a objeto, temos uma trajetória que pretendemos, neste capítulo, mostrar o quanto a história pode nos ensinar e como, durante a pandemia, ficar em casa e analisar documentos ampliou muito o nosso repertório a ser examinado.

Na primeira parte deste texto, a partir da trajetória das primeiras pesquisas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/UFES/CNPq) e as conexões entre elas, vamos contar como a história nos incomoda a tal ponto de desviarmos todo um caminho para irmos ao seu encontro. Assim, posteriormente, pretendemos discutir teoricamente e metodologicamente a nossa pesquisa atual.

## **Oficineiros da casa dos artesãos**

Aproveitamos para destacar aqui, que concordamos com o pensamento de Manoel de Barros de que tudo que não inventamos é falso, porque partimos da ideia de que a história é uma invenção e com Albuquerque Junior (2019) apostamos em narrar que a história é uma arte de inventar o passado, afinal,

*A interpretação em História é a imaginação de uma intriga, de um enredo para os fragmentos do passado que se têm na mão. [...] Embora a narrativa histórica não possa ter jamais a liberdade de criação de uma narrativa ficcional, ela nunca poderá se distanciar do fato de que é narrativa e, portanto, guarda uma relação de proximidade com o fazer artístico, quando recorta seus objetos e constrói, em torno deles, uma intriga (Albuquerque Junior, 2019, p. 70).*

Quando decidimos nos perder nos arquivos dos porões da história da educação de surdos, encontramos muitas perguntas que nos atravessaram. Nós nos questionamos sobre a nossa própria formação como uma impossibilidade de nos debruçarmos sobre a História como disciplina.

Com o tempo, ao encontrarmos diferentes documentos, completamente desconhecidos pela grande maioria dos pesquisadores da nossa área, decidimos ser contadores das histórias apagadas e invisibilizadas quando resolvemos

*des-ver*,<sup>5</sup> no sentido que nos dá Manoel de Barros (2021), a narrativa única, redonda e perfeita, alardeada em inúmeras pesquisas por pesquisadores conhecidos.<sup>6</sup> Bater nessa tecla é muito importante para mostrarmos como caminhamos com a pirotecnia foucaultiana, afinal, estávamos comprometidos em “tomar a História como arte de inventar o passado, a partir dos materiais dispersos deixados por ele” (Albuquerque Junior, 2019, p. 71).

Assim, tornamos o Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Libras e Educação de Surdos (Giples/CNPq/Ufes) um lugar/lar para ler e entender essas histórias. Somos transeuntes, movimentamo-nos nessa casa, onde por vezes habitamos, instalamo-nos, aconchegamo-nos com os outros corpos que ali circulam, habitantes dessa casa chamada Giples. Sim, chamamo-la carinhosamente de *Casa dos Artesãos*, pois gostamos de criar, de inventar, de desmanchar, de tentar fazer uma outra coisa que talvez ainda não tenha sido feita ou feita de outra forma. Gostamos de evitar as formas, os moldes, fugimos da seriação, arriscamos outros modos, e, para isso, utilizamo-nos das mais diversas ferramentas da oficina de Foucault.

Nessa casa, cada pesquisador/artesão carrega, em seu arsenal, diferentes jeitos, métodos, técnicas e recursos. Ademais, concordamos com Deleuze (1992, p. 114), quando diz que: “O método de Foucault sempre se contrapôs aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente [...]”. Desse modo Foucault se coloca como um fabricante — aquele que produz com as próprias mãos, faz a partir da própria experiência, no fazendo, no experienciando —, como alguém que tem prazer no processo, no meio, e não no fim. Ao arriscar uma definição de si, Foucault (2006) enfatiza que:

Se eu tivesse que me definir, dar de mim uma definição pretenciosa, se eu tivesse que descrever esta espécie de imagem que se tem ao lado de si que fica zombando, mas ao mesmo tempo guia, apesar de tudo, então eu

---

5 BARROS, Manoel de. **Ensaios fotográficos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2021.

6 A narrativa clássica sobre a história da educação de surdos é que os surdos eram felizes e a partir do famigerado Congresso de Milão, em 1880, onde os sinais foram proibidos, os surdos foram oprimidos pelos ouvintes para serem oralizados e, somente em 1960, com a descoberta da Língua de Sinais como língua, o movimento surdo retorna. Essa é a narrativa alardeada e que, com os documentos e a leitura deles, vem sendo combatida para mostrar que os sinais não foram proibidos em 1880 e que, depois disso, os surdos continuaram suas lutas pelo reconhecimento da Língua de sinais em sua educação.

diria que sou um artesão e também, repito, uma espécie de pirotécnico. Considero meus livros como minas, pacotes de explosivos... espero que sejam! (Foucault, 2006, p. 78-79).

A escolha das palavras “artesão” e “pirotécnico” são excêntricas quando pensamos em pesquisa histórica, mas é justo essa excentricidade que habita nos modos como Foucault mexe com a história. Deleuze (1992, p. 122-123), “Com certeza a história faz parte de seu método. Mas Foucault nunca virou historiador. Foucault é um filósofo que inventa com a história uma relação inteiramente diferente que a dos filósofos da história.”

Foucault não se debruça sobre a história, não se coloca como um espectador, mas aproxima suas mãos, aproxima-se, busca tocá-la, senti-la, produzi-la belamente em suas (dis)formas e (des)traços, como um artesão. Como um pirotécnico, coloca-se o tempo todo em risco em sua fabricação, em sua arte, na qual manipula as matérias explosivas e suas composições, experiencia o conhecimento dos terrenos, suas camadas, seus relevos, a altura, e a consistência do muro erguido, bem como a destruição, o impacto, a mudança.

Sobre as possibilidades criativas de Foucault, a partir do seu desejo de destruição, ao derrubar muros, ele mesmo responde, quando questionado sobre o seu fazer; segundo a entrevista de Pol-Droit (2006, p. 69), Foucault afirma: “Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros.”

Essas contraditórias palavras, artesão e pirotécnico, que Foucault (2006) usa para definir-se, desafiam-nos o tempo todo em nosso exercício de trabalhar com a história; sim, trabalhamos com a história mesmo sem sermos historiadores de formação, pois como trabalharíamos com a pesquisa, com investigação, com a análise, sem ter como o *a priori* a história? O desafio está em usar o contraditório numa mesma definição, numa mesma frase, num mesmo sentido, naquilo no qual não seriam vistos juntos, romper as linhas que os destoam, usar na linguagem o intrincado, o obscuro, o desalumiado.

Nessa casa, os artesãos e aprendizes experienciam mexer com sua própria história, com sua própria compreensão de si, de sujeitos; usam seus explosivos, antes de tudo, para derrubar seus próprios muros, perdem-se em suas próprias contradições, soam e sofrem na experiência de cavar o próprio terreno onde se

assentam, e de ali implantar os explosivos que o próprio artesão fabricou a fim de experimentar a incongruência das emoções êxtase/temor, frustração/prazer, instabilidade/solidez, dentre tantas outras sensações que fazem parte de uma experiência do toque, do calor, da eroticidade da escrita, da pesquisa. Trata-se de uma escrita erótica, uma escrita-história, acionada pelos sentimentos e perpassada pelas emoções.

A história nos atravessa, mas sempre mantivemos, desde o início, uma desconfiança da narrativa asséptica contada de forma linear. Assim, nos primeiros trabalhos do grupo, ela apenas é tocada de forma muito particular, sem passarmos pelas oposições binárias: surdo x ouvinte; língua oral x língua de sinais; oralismo x bilinguismo, dentre outras.

O oficinairo Carvalho (2016) inaugura a arte na casa, amarrando os explosivos que ele próprio fabricou em seu corpo surdo, ao defender sua dissertação intitulada *Não basta ser surdo para ser professor*, enfatizando que ser surdo não pode ser a única condição para que o sujeito possa advogar para si o ensino de Libras.

Ele nos desafiou/desafia a pensar a docência do sujeito surdo de outro modo, concluindo um outro olhar sobre a função de ser professor de Libras e advogando a necessidade de formação docente para os sujeitos surdos professores.

Logo em seguida, Vieira (2016), por meio de suas experiências, produz seu texto intitulado *Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no estado do Espírito Santo*. Defende a dissertação, sendo ela mesma uma surda oralizada, provocando uma reflexão sobre os diferentes modos de ser surdo, mexendo com sua própria história. Vieira (2016) aprofunda sua busca na década de 1990, período referente à construção do prédio da Escola Especial de Educação Oral e Auditiva, onde reside o CAS. Adentra os documentos históricos sobre a constituição desse Centro, bem como usa entrevistas com atores de uma dada época e, em suas análises, coloca em suspenso as verdades sobre um modo de ser surdo e apesar da história não ser o foco desses trabalhos, a ela recorreremos/recorriamos com as ferramentas que nos foram possíveis na época.

Completando o trio dos aprendizes estreadores dessa casa de artesãos, temos o oficinairo Santos (2016), que defende sua dissertação com o título de *A formação do tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais como intelectual*

*específico: o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si.* Ele nos provoca acerca do conjunto de saberes constituídos que garantem o status profissional do Tradutor/Intérprete de Libras e Português (TILSP).

É interessante a quantidade de ferramentas possíveis, na caixa de Foucault, para manusear e forjar nossas pesquisas. Assim, aprendemos, por meio das experiências realizadas por tantos outros parceiros de pesquisas que passaram a habitar nessa casa, como utilizar outras ferramentas manuseadas pelos aprendizes que se seguiram.

A partir dessas defesas, em 2016, um grande encontro é produzido na entrada de Leila Couto Mattos como pós-doutoranda no grupo. O livro *Na presença da outra, o encontro comigo: da história da educação de surdos à história de nossas vidas*, publicado em 2019, narra, de forma mais detalhada, como aconteceu esse encontro.

Importante ressaltar um ponto desse encontro e toda relação dele com a história da educação de surdos: a Leila fazia parte da história da formação de professores de surdos pelo Método Oral e Método Perdoncini. Assim, o encontro com um grupo que defende uma abordagem bilíngue para a educação de surdos, que poderia parecer impossível, encontra, na história, uma grande possibilidade de produzirmos um encontro.

Como boas artesãs, no segundo semestre de 2016, Leila e a professora Lucyenne dividem uma disciplina sobre métodos na educação de surdos na qual, historicamente, os métodos foram sendo abordados aproveitando e iniciando a leitura de textos históricos, principalmente da série histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) traduzidos para o português. Esses materiais, mesmo sendo traduzidos, eram pouco explorados, e nosso grupo os trouxe para a roda de conversas.

Nos estudos dos textos da série histórica, destacamos aqui a leitura das Atas de Congresso de Milão, de 1880, escritas por Arthur Kinsey,<sup>7</sup> e as Atas da sessão dos ouvintes do Congresso realizado em Paris em 1900. Com a leitura desses documentos, ficamos muito intrigados, pois, como o relatório

---

7 Popularizado no Brasil como as atas oficiais do Congresso de Milão. Contudo, após pesquisas e descoberta de outros documentos, trata-se de um relatório da delegação inglesa e, dentre outros relatórios, encontramos as atas oficiais escritas por Fornari com mais de 400 páginas sobre as discussões feitas nesse congresso.

sobre Milão era muito enxuto, não nos dava condições de inferir sobre esse evento tão alardeado como um marco na educação de surdos. E, comparando-o com o texto da seção dos ouvintes do Congresso de Paris, em 1900, não entendíamos como um congresso maior, realizado 20 anos depois de Milão, fosse desconhecido, visto que, além do mais, entrega-nos pistas muito importantes sobre a questão da escolarização dos surdos no final do século XIX.

A história, então, começa a fazer parte de nossas problematizações, mas ainda não tínhamos um repertório teórico-metodológico para torná-la central em nossas pesquisas.

No ano seguinte (2017), outros trabalhos foram defendidos na mesma sequência dos anteriores. Temos, assim, a dissertação intitulada *Surdo professor: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico* (Penha, 2017), em que a autora apresenta como questionamento principal: “Quais são os efeitos dos atravessamentos da experiência-surdez nas práticas docentes do surdo que é professor?”. Esse trabalho é uma continuação da pesquisa iniciada por Carvalho (2016), quando, nas subjetividades docentes, aponta a necessidade de formação docente do sujeito surdo. Concluindo que, por meio da experiência de si, os surdos que são professores ressignificam suas práticas docentes potencializando o atravessamento do ser surdo nesse processo.

Na segunda dissertação, Drumond, (2017) molda o seu trabalho, com o título de *Escola bilingue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilingue*. Já na terceira, Pimenta (2017) produz sua pesquisa intitulada *Encontros surdo-surdo(s) como espaço de produção de uma comunidade: a potência do(s) encontro(s)-amizade(s)*.

Vale destacar que, paralelo a essas discussões envolvendo formação de professores surdos e ouvintes — e de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) que eram a base dos dois projetos de pesquisa concomitantes e que abrigam as pesquisas dos orientandos presentes no grupo —, seguíamos com nossas perguntas sobre a história, ainda um pouco empacados com a falta de documentos em que pudéssemos nos debruçar, sendo refêns do que era selecionado por nós mesmos, sem conseguir tecer alguma outra narrativa sobre a história da educação de surdos. E é nesse movimento que Rodrigues (2018), recém-chegado no Giples, toma para si a responsabilidade de ir aos porões e abrir a caixa de pandora que virou do avesso tudo o que acreditávamos que sabíamos sobre a história dos surdos e da educação a eles ofertada.

Já em 2018, após trabalhos apresentados em eventos pedagógicos com as pesquisas desenvolvidas, artigos produzidos e um livro publicado com pesquisas do grupo, Olmo (2018) apresenta sua dissertação, intitulada *Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no estado do Espírito Santo*. O autor problematiza e desenha a trama engendrada a partir de um tipo de educação de surdos, alocada na escola regular por meio do dispositivo da inclusão.

Em seguida, já no projeto de pesquisa de formação de TILSP, Silva (2018), com sua dissertação intitulada *Resistências surdas: quando as narrativas dos tradutores e intérpretes de Libras e Português nos contam as histórias*, vale-se das noções foucaultianas de relações de poder, resistência e biopolítica, a fim de problematizar a emergência, a constituição e a institucionalização do tradutor e intérprete de Libras, adentrando no percurso histórico para compreender questões que envolvem sujeitos, práticas, resistência surda, formas de luta, relações de poder, regulações dos corpos surdos e a análise sobre a institucionalização do Tradutor e Intérprete de Libras e Português na inclusão.

Ainda discutindo o TILSP na educação dos surdos, Nogueira (2018) busca, por meio dos conceitos/ferramentas de Foucault — subjetivação e governo de si —, discutir vários temas na dissertação intitulada *Intérprete educacional cosmopolita: práticas heterotópicas na relação com a comunidade surda*. A autora elabora, a partir do termo interpretação comunitária, questões que atravessam o trabalho de interpretação nos seguintes contextos: educacional, jurídico e médico, para compreender sobre as relações entre o Intérprete Educacional (IE) e a comunidade surda, suas práticas, relações, legitimação, atuação e permanência na comunidade.

Dando sequência às pesquisas desenvolvidas pelo grupo, no final de 2018, temos a primeira dissertação defendida tendo como objeto de análise um texto histórico desconhecido no Brasil e não traduzido para o português: a seção dos surdos do Congresso de Paris realizado em 1900. Até chegar a esse documento inédito, o autor segue um percurso, um tanto curioso, a partir dos seguintes questionamentos: Por que, na série histórica do Ines, a seção dos ouvintes foi traduzida e a seção dos surdos não? Onde ela está? O que ela pode nos abrir de questões? Existe mesmo uma seção dos surdos em um Congresso majoritariamente ouvinte?

Assim, a partir de encontros com documentos desconhecidos, inclusive outros relatórios e atas sobre o Congresso de Milão de 1880, e ainda, outros congressos que o sucederam (completamente desconhecidos), temos acesso a um arquivo enorme que nos mostra que nada sabemos, e que precisávamos muito conhecer o que ali se apresentava a nós. Desse modo, nasce a dissertação de Rodrigues (2018), intitulada *As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos*.

Afetado pelo percurso histórico que foi se desenhando na caminhada do grupo, principalmente a partir dos encontros com documentos, antes, não conhecidos e não citados na traçada história sobre a educação de surdos produzida no Brasil, Nascimento (2019) produz sua dissertação intitulada *A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente*, analisando documentos históricos e obras clássicas, principalmente as atas do Congresso de surdos de Paris (1900).

Esse encontro com novas possibilidades históricas, a partir de documentos-monumentos não conhecidos e não citados nas produções sobre história da educação de surdos no Brasil, instigou o grupo a querer conhecer cada vez mais esses materiais, que poderiam servir para a (re)construção das peças que devem compor o arsenal histórico sobre a educação de surdos.

O obstáculo da língua, visto que havia documentos em francês não traduzidos para o português, foi um dos dispositivos que movimentou os artesãos, no sentido de colocar-se em risco: contamos a história sem sermos historiadores e traduzimos sem sermos tradutores (pelo menos não desse par linguístico francês/português). Somos verdadeiros leitores/tradutores ignorantes, no sentido que dá Rancière (2007).<sup>8</sup> Esse movimento vai ao encontro da busca pela novidade, por aquilo que se encontra invisibilizado; vai ao encontro de um pensamento foucaultiano sobre pesquisa pois quando perguntado sobre como surgiu a ideia da pesquisa com a História da loucura na Idade Clássica, o autor responde: “Eu pensei em escrever uma história que nunca aparecia...” (Foucault, 2006, p. 70).

No ano de 2020, atravessamos a pandemia global da Covid-19 e tivemos que ficar em casa. Com o fechamento das escolas, de todo o comércio, da

---

8 RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

universidade, e com os apelos para que ficássemos em casa a fim de evitarmos o contágio, começamos a nos adaptar e a trabalhar on-line, o que acelerou o processo de tradução de documentos do francês para o português, principalmente das atas oficiais do famoso Congresso de Milão, redigidas por Pasquale Fornari, o secretário geral do evento. Finalizamos a tradução e começamos a buscar apoio financeiro para publicarmos.

Já em 2021, ainda durante a pandemia global da Covid-19, tivemos outros trabalhos defendidos no grupo, decorrentes de dois projetos de pesquisa paralelos: tanto o projeto de história com o avanço da tradução dos documentos quanto o projeto de formação de tradutores e intérpretes de Línguas de Sinais e Português. Nesse mesmo ano, tivemos a defesa de mestrado de Cássio Pereira de Oliveira, com a dissertação intitulada *Formação-experiência como caminho des-possível para tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa*.

Em 2022, tivemos a nossa primeira tese de doutorado do grupo, defendida por Eliane Telles de Bruim, intitulada *Práticas pedagógicas na educação de surdos: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão*. Nesse trabalho, Eliane faz uma análise das práticas pedagógicas discutidas no Congresso de Milão de 1880 a partir das atas oficiais escritas por Pasquale Fornari, bem como dos relatórios escritos por outros participantes. Além disso, Eliane traz o Congresso de Paris de 1900 (20 anos após Milão) como parte da análise e traça uma comparação com as práticas pedagógicas do método oral em uma escola do estado do Espírito Santo na década de 1970. Vale ressaltar que essa tese ganhou menção honrosa no concurso de melhor tese, realizado em 2023 pela Capes, e o fato de Eliane ser surda nos honrou muito com uma tese tão potente e inédita nas análises, sobre esse evento tão falado, mas tão pouco conhecido.

Em 2023, tivemos a defesa do doutorado de José Raimundo Rodrigues, o homem dos porões de nosso grupo, que nos instiga a cada documento que encontra em suas escavações, com a tese intitulada *Educar para a vida e não para a escola: a educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900*. Nesse trabalho importantíssimo, José mergulha nas atas dos congressos de surdos realizados no final do século XIX. Vale ressaltar que se trata de um trabalho com um potente ineditismo, pois são documentos desconhecidos pela grande maioria dos pesquisadores da área.

No mesmo ano, tivemos a defesa da tese de Daniel Junqueira Carvalho, intitulada *A instrução na educação de surdos produzida na modernidade: a tríplice condução de surdos-professor*. Nesse trabalho, Daniel, que é um surdo professor, explora, a partir da teorização foucaultiana, a tríplice condução na produção de surdos professores, a saber: a) o filósofo, b) o professor e c) o político na formação de subjetividades, contando com a instrução dos surdos do final do século XVIII e início do século XIX.

Com essas defesas de trabalhos tão potentes, tornou-se vital para o grupo produzir novas peças, novos artefatos e, então, ficou irresistível criar nossos próprios artificios e minar nossos próprios campos. Têm saído dessa oficina explosivos que, para além de buscar a destruição, fazem tremer nossos muros, nossas fortalezas.

### **Caminhos teórico-metodológicos: no fazer do arquivo histórico**

Fazendo aqui um rápido recuo... o que significa, hoje, descer aos porões? Que ferramentas podemos usar que estão presentes neste nosso tempo? Em que a historiografia pode ser provocada por esse tempo presente e suas tecnologias? A arte da tecnologia adentra para a história? É possível inventar história sem os mecanismos que agora manuseamos com tanta destreza?

Parte do movimento de descida aos porões dessa história da educação de surdos se deu, também, em meio a uma pandemia que ceifou vidas e escancarou um contexto turbulento em que o passado não pôde ser refúgio para seguranças, tampouco uma miragem antiga que nos deixa estagnados no deserto que nos assola. Toda a experiência desses dois últimos anos se configura também como ato de criação histórica.

O movimento de pesquisa ora iniciado ganhou vulto no distanciamento provocado pela pandemia. Com isso, não estamos vangloriando aquilo que a tantos trouxe inúmeros sofrimentos, mas queremos nos retroprojetar sobre nosso passado recente para depois prospectar novos rumos. Todas as exigências que condicionaram nossas vidas ultimamente nos fizeram, ainda mais, perceber que também a historiografia, parece-nos, passa por uma mudança.

Impossibilitados de viagens à Europa, onde poderíamos tomar nas mãos determinados documentos, sentir a irritação do cheiro de mofo, deixar-nos invadir pelos ácaros, experimentar pousar os dedos onde alguns de nossos

admirados surdos possivelmente tocaram, fizemos uma experiência virtual. Nosso acesso às fontes primárias — e, de fato, elas são primárias, pois o que assim as constitui não é sua materialidade — se deu pelo meio virtual.

O advento da rede mundial de computadores provocou uma vinculação de todos em torno de informações. Talvez nunca, em nossa história da humanidade, sofremos tantas avalanches de informações em tão curto tempo. Antes mesmo da Covid-19, foi pela internet que fizemos nossas primeiras incursões nos porões da história da educação de surdos.

Circulam na rede muitos documentos do século XIX, e fomos surpreendidos pelo que eles nos interpelavam à medida que iríamos tomando conhecimento deles. Eram documentos que, a despeito da frieza da tela do computador, eram capazes de nos deixar atônitos ante o que ali víamos escrito. Uma história desconhecida se oferecia para ser contada; não como uma justiça histórica a ser feita ou uma narrativa que, agora, era colocada como verdade definitiva. Estava ali um material a ser explorado, burilado, esculpido, mexido, detalhado, pincelado. Como numa peça de marchetaria, estavam ali textos à espera de mãos habilidosas para com eles compor mosaicos, cenários, narrativas outras; para colocar em suspenso narrativas que já cumpriram sua missão e carecem, agora, de serem questionadas para se reinventarem potentemente.

As buscas por esses documentos na rede mundial de computadores transformaram-se numa experiência esperançosa e angustiante. Isso enchia-nos de um novo vigor, mas gerava também uma angústia sobre os caminhos que estávamos a iniciar. Saberíamos trilhar aquela floresta de documentos e selecionar o que poderíamos mexer com cuidado em nossa arte de ofici(n)ar uma história? Arriscamo-nos!

Os documentos encontrados, como peças de uma grande tapeçaria, mostram-nos que estão interligados. Ao ler um determinado documento, pegávamo-nos, de repente, já envolvidos na busca voraz por um outro que ali fora citado. Os textos nos desafiavam a não simplesmente acolhê-los, mas a trilhar com eles caminhos que foram feitos e cujas pistas ficavam ali a esnoabar nossas pretensões. Um trabalho para muitas vidas se delineou.

Lidamos com sites que se especializaram em conservar documentos que, fisicamente, em muitos casos, passam por processos de deterioração. Seria isso mais um movimento dentro da insana busca por preservar o passado?

E, paradoxalmente, sinalizaria esse movimento que estamos também a nos descuidar do que produzimos no presente? Afinal, que documentos temos deixado à posteridade?

Lemos, por exemplo, atas em que constam lista de participantes, programas de debates, comitês organizadores, memórias dos temas discutidos. Material que fora impresso no século XIX e que atualmente pode ser encontrado via navegação virtual. Mas, e nossos congressos, simpósios, seminários, conferências? Por que meios estão sendo também registrados, para deixar rolar na areia do tempo os nossos nomes e muito do que nós permitiríamos que outros concluíssem aos nos lerem? Assim, esses pés que desceram aos porões também afundaram pesadamente em dúvidas sobre o presente.

Os documentos acessados estão disponibilizados, em grande parte, graças a um esforço do governo francês para tornar acessíveis no acervo da Biblioteca Nacional da França. Alguns desses ressentem-se dos efeitos do tempo. São folhas e linhas que as amarram e colas que se ressecaram que sobreviveram. São livros que assistiram a nascimentos e mortes, a vitórias e derrotas, e, silenciosamente, talvez, riem-se da nossa vã vontade de reter o passado, quando é, para eles, mais fácil nos reter. Através do site [gallica.bnf.fr](http://gallica.bnf.fr), podemos viajar pelos documentos franceses e sentirmos as vagas de uma intensa produção sobre os “surdos-mudos”. Essa expressão, outrora usada, tornou-se um dos descritores por nós utilizados. E, como respostas, encontrávamos milhares de páginas que foram nos exigindo outros filtros: “congressos de surdos-mudos”; “educação de surdos-mudos”; “ensino de surdos-mudos”; “institutos de surdos-mudos”. Em “Gallica”, podemos acessar imagens, partituras, uma infinidade de documentos que nos mostram que há também outras formas de se contar histórias.

Outro site com o qual vislumbramos que a história estava por se inventar conosco foi o da Editions Du Fox. No [2-as.org/editions-du-fox](http://2-as.org/editions-du-fox), fomos brindados com uma série de documentos do passado e do presente, fazendo-nos conhecer três bibliotecas organizadas no próprio site que continham diversos livros digitalizados sobre a educação de surdos. Esse site é resultado do trabalho do surdo francês Marc Renard (1953-2016), e sua proposta foi disponibilizar gratuitamente, na maioria das vezes, livros escritos por surdos ou que sobre eles versassem. Muitas das obras foram novamente digitadas, permitindo que os downloads realizados sejam melhor manuseados com outras ferramentas de busca interna dos documentos.

Uma terceira fonte que tem nos permitido avançar nas pesquisas sobre a educação de surdos é o site archive.org. Trata-se de uma biblioteca digital iniciada em 1996 e que, com o passar dos anos, especializou-se não só em livros, mas também em conservar tudo o que efemeramente poderia desaparecer, como áudios, vídeos, imagens, programas de software. Mais de 28 milhões de livros e textos estão disponíveis para pesquisa.

Um quarto conjunto de documentos disponibilizados na internet tem também nos auxiliado. Trata-se do JSTOR, abreviatura de *Journal Storage*. Mantido por uma organização sem fins lucrativos sediada em Nova Iorque e em Ann Arbor (Michigan), especificamente sobre os surdos, disponibiliza gratuitamente o *American Annals of the Deaf* dos anos de 1886 a 1925. Inúmeros outros documentos do final do século XIX estão disponíveis em língua inglesa, o que facilita muito o acesso. Os documentos mais recentes podem ser acessados via assinatura. Poder ler esses textos da última quinzena do século XIX e das primeiras décadas do século XX nos coloca num verdadeiro redemoinho.

As pesquisas virtuais ensinaram-nos a não interrogar os documentos de forma inquisitorial. Ensinaram-nos a abordá-los sempre nos conjuntos, procurando ver facetas que nos escapam; determo-nos em detalhes tidos como desprovidos de valor, naquelas coisas menores que sobejam em meio ao mar de fatos notórios e bem contados. Assim, também aprendemos que é aproximando uma fonte de outra que podemos ter mais elementos para compor aquilo que queremos escrever. Temos a impressão de ouvir em nossa carpintaria: “Uma fonte pede outra”. E, sobre elas, vamos mexendo com as ferramentas herdadas de Foucault, desejosos para que as narrativas que tecermos sejam capazes de deixar inquietos os que tomarem nossas produções.

A partir das escavações, fomos tomando consciência dos documentos que tínhamos e de quanto há para se fazer com tanto material na oficina. Assim, passamos a escolher, com muito cuidado, as ferramentas para analisar os documentos que iam se materializando à medida que abríamos os PDF's. Novas narrativas vão sendo tramadas, e precisávamos muito nos aproximar novamente de outras ferramentas foucaultianas a fim de nos ajudar a olhá-los. Em nossa pesquisa documental, olhamos para o documento como um *monumento*, tal como afirma Le Goff (1990):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram,

mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (Le Goff, 1990, p. 547-548).

Pelos documentos, pessoas e suas memórias do passado se fazem presentes e nos dão a conhecer aquela realidade por meio de suas práticas. Não que simplesmente se tenha um acesso isento ao passado ou um texto asséptico, mas por ele podemos interagir com aquela realidade e permitir que ela nos questione. O texto permanece, portanto, vivo e permitindo que aqueles participantes também se coloquem no nosso presente.

Para que seja possível fazer análises de diferentes formas a partir dos documentos traduzidos, junto a Le Goff, os escritos de Michel Foucault e de sua noção de *documento-monumento* serão fundamentais para uma análise monumental e documental dessas fontes:

Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou o que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam os rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto (Foucault, 2005a, p. 8).

Ainda na esteira de Foucault, nossos oficinairos contam com o *a priori* histórico, como um único *a priori* possível, pois nenhuma verdade está passível de não ser problematizada. Qualquer regime de verdades produzido pela leitura enviesada, a partir dos documentos históricos, desmoronam. Para Foucault (apud Castro, 2016, p. 21):

O *a priori* histórico, efetivamente, não designa a condição de validade dos juízos, nem busca estabelecer o que torna legítima uma asserção, mas sim as condições históricas dos enunciados, suas condições de emergência, a lei de sua coexistência com outros, sua forma específica de ser, os princípios segundo os quais se substituem, transformam-se e desaparecem. [...]. Trata-se definitivamente da regularidade que tornam historicamente possível os enunciados.

Nesse contexto, por meio de uma análise do corpus documental, deve-se problematizar como os documentos são fundamentais para a constituição de uma verdade que teve profundo impacto na história da educação de surdos, ao considerar apenas o método oral puro como ideal e legítimo.

Metodologicamente, esta pesquisa se propõe a olhar para os *documentos-monumentos* como *arquivos*. Esta noção, cunhada por Foucault (2005a), não se trata do conjunto de documentos antigos do próprio passado, textos acumulados sobre uma determinada cultura, nem mesmo os registros a fim de manter as memórias feitas por alguma instituição, mas trata-se de:

[...] sistema de discursividade, as possibilidades e as impossibilidades enunciativas que ele produz. O arquivo, é de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas (Foucault, 2005a, p. 147).

O *arquivo* é um conjunto de enunciados produzidos em uma dada época e que continuam ressoando através da história. São as regularidades discursivas que precisam ser compreendidas por meio das práticas, regras e condições de funcionamento. Entender que os discursos são produzidos de forma “[...] controlada, selecionada, organizada e distribuídas por certo número de procedimentos [...]” (Foucault, 2005b, p. 9), que tem como função principal conter qualquer possibilidade outra do discurso se dar a não ser como o “desejável”

para uma dada época. Não permitir que o discurso aconteça sem um certo domínio de sua materialidade.

Olhar para os documentos que contam sobre a história da educação como *arquivo*, em certa medida, é um desafio, pois a história contada sobre o Congresso de Milão (1880) é uma invenção recente e se dá a partir de suas decisões ecoadas historicamente como uma massa amorfa. E, assim, constitui-se como uma verdade e produz oposições binárias como surdos *versus* ouvintes, oralismo *versus* línguas de sinais (e tantas outras). Destarte, também é um desafio compreender que as metanarrativas, construídas sobre essas oposições binárias, não se sustentam na medida em que os documentos vão se materializando.

A análise dos dados produzidos, no contexto em que os documentos vão se materializando na tradução dos mesmos, será realizada levando-se em consideração três eixos, baseados nas ideias de Michel Foucault: 1) a constituição de domínios de saberes específicos sobre os surdos nas práticas sociais e, nesse caso, educacionais; 2) a produção de relações de poder a partir de análise dos discursos, buscando a correlação de forças produzidas e 3) a produção de subjetividades surdas e ouvintes, focalizando os dois eixos anteriores. Segundo Foucault (2010a, p. 4-5):

Esses três elementos - formas de saber possíveis, matrizes normativas de comportamento, modos de existências virtuais para sujeitos possíveis -, são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de “foco de experiência”.

O uso da noção *de foco de experiência* ou *matriz de experiência* na análise dos dados, constitui-se numa pesquisa que tem como base uma atitude metodológica sobre as verdades, ou regime de verdades, produzidas na educação de surdos historicamente. Para Foucault (2010b, p. 46):

[...] a ideia que a arte de governar está fundamentalmente ligada à descoberta de uma verdade e ao conhecimento objetivo dessa verdade, bem, isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade.

Os documentos históricos sugerem que as verdades são produzidas a partir das discussões dos especialistas, e as discussões também geram os especialistas

das verdades produzidas sobre a educação dos surdos, logo, sujeitos surdos inventados. E esta pesquisa, em que a história é nosso objeto em si, na esteira de Foucault (2005b), parte de inquietações e problematiza: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 2005b, p. 8).

O perigo está justamente no que esses discursos criam quando são produzidos. Fala-se constantemente de mudanças discursivas na área da educação de surdos, de mudanças em discursos que capturam, de forma aparentemente definitiva, os conceitos sobre surdez, surdos e educação bilíngue. Segundo Foucault (2005b, p. 8-9):

Eis a hipótese que gostaria de apresentar [...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Assim, dentro dessa postura metodológica, quando nos debruçamos no arquivo, tentamos o tempo todo não ficar atentos apenas aos eventos em que o documento se refere, mas, principalmente, tomamos o documento como um evento, como um acontecimento em si. Ele indicia, emite signos do tempo dele e, quando nos propomos a olhar para ele desse modo, ao mesmo tempo, estamos nos propondo a *des-ver* as narrativas habituais criadas e, assim, podemos fugir dos julgamentos do presente às decisões do passado.

Michel Foucault (2003), em *A vida dos homens infames*, toma, como critério de escolha de determinados documentos, os casos que considerou mais interessantes de personagens que o atravessaram de algum modo, personagens nada importantes que ele resolveu “transformar num dossiê, as emoções, os afetos, os sentimentos, as sensações que lhe ocorreram no arquivo, trata logo de alertar que tais critérios não agradaria aos historiadores” (Albuquerque Junior, 2019, p. 67).

Este não é um livro de história. A escolha que nele se encontrará não seguiu outra regra mais importante do que meu gosto, meu prazer, uma emoção, o riso, a surpresa, um certo assombro ou qualquer outro sentimento, do qual teria dificuldades, talvez, em justificar

a intensidade, agora que o primeiro momento da descoberta passou (Foucault, 2003, p. 203).

Identificamo-nos muito com essas sensações descritas por Foucault, quando encontramos cada documento que vamos recuperando dos arquivos. Ficamos cada vez mais tocados, emocionados, tensos, empolgados, e tantas outras emoções misturadas, quando lemos/traduzimos os documentos.

Quero aqui chamar atenção para o processo tradutório, que passa a fazer parte de nossos procedimentos metodológicos. Os textos, assim que íamos acessando, não estavam em nossa língua, o que, num primeiro momento, já nos traz desconforto ao lidarmos com eles. Assim, no ano de 2019, contratamos uma professora e tradutora de francês para nos dar aulas de francês instrumental a partir dos textos escolhidos. Bartira Zanotelli passa a ser nossa parceira, ensinando-nos a ler nossos textos e, ao mesmo tempo, participando da tradução dos textos que estávamos trabalhando.

### **O processo tradutório: caminho fundamental de ser percorrido em nossas leituras documento-monumentais**

Encontramos Walter Benjamin em nossa oficina:

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê e outra se alguém o transcreve. Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem[...]. Somente quem anda pela estrada experimenta algo do seu domínio [...]. Assim comanda unicamente o texto copiado a alma daquele que está ocupado nele, enquanto o mero leitor nunca fica conhecendo as novas perspectivas de seu interior [...] porque o leitor obedece ao movimento do seu eu no livre reino aéreo do devaneio, enquanto o copiadador o faz ser comandado (Benjamin, 1995, p. 16).

Iniciamos, aqui, com essa pequena/extensa citação para, de forma assertiva, afirmar que caminhamos sobre os diferentes documentos que nos encontravam. Não os sobrevoamos. Caminhamos. Tomamos a liberdade de dizer que caminhamos por/com/para eles por meio da leitura, que se trata de uma

tradução. Partimos da premissa que ler é traduzir (Larrosa, 2004), e assim, quando o copiávamos<sup>9</sup> em outra língua, tornamo-nos leitores sem saber ler.

Com a expressão “ler é como traduzir”, quero dar a pensar a leitura como uma operação na qual a linguagem se dá em sua condição babélica ou, dito de outro modo, quero sugerir que a leitura não é uma operação que se dá *na* língua, nem sequer em *uma* língua, mas uma operação que se dá *entre* as línguas, [...] que levam em si todas e cada uma delas, as marcas babélicas da pluralidade [...] (Larrosa, 2004, p. 69).

Olhar para e escolher *ler sem saber ler* (Larrosa, 2004) foi o nosso maior desafio. Afinal, como despir/abolir o leitor que sabe? Como ler sem saber ler? Como produzir experiência-leitura? Sabemos que essa produção passa pela tradução, e não pela apropriação da leitura. Assim, na leitura/tradução, íamos praticando o *des-ver* de quando assumimos o leitor/tradutor ignorante (no sentido que dá Rancière, 2007).

Queremos deixar claro, desde o início, que, ao entendermos a compreensão como uma tradução (Steiner, 2005), jamais reduzimos o trabalho de um tradutor. Enquanto grupo de pesquisa e artesãos que somos, lutamos sempre pela qualidade e pela valorização da formação na oficina do tradutor. Vale a pena ressaltar e valorizar o trabalho de grupo visto que nesta empreitada, todos e cada um de nós que pegou o documento e leu, sofreu, pensou, revisou, mudou completamente a concepção de leitura-experiência. Em cada um, mais do que encontrar um documento, éramos encontrados por eles. Na tradução, perder-nos no arquivo significava nos encontrar, mas de outro modo.

Assim, partimos para a leitura/experiência junto a Steiner (2005), sustentando a compreensão como tradução, e, por isso, “quando lemos ou ouvimos qualquer enunciado verbal do passado, seja saído do Levítico ou do *best seller* do último ano, nós traduzimos. Leitor, autor e editor são tradutores de eventos linguísticos fora de sua época” (Steiner, 2005, p. 53).

A partir de nossas leituras-experiências e de atravessamento da tradução, junto com o leitor/tradutor ignorante, no sentido que nos dá Rancière (2007), começamos a selecionar nossas séries, organizar no arquivo maior nosso próprio

---

9 No sentido benjaminiano.

arquivo de análises e posteriormente, dessa organização, iniciamos uma empreitada nas publicações a fim de expor o que nossa oficina tem produzido.

Apenas um método serial, como o utilizado atualmente pelos historiadores, permite a construção de uma série na proximidade de um ponto singular, e a busca de outras séries que a prolonguem, em outras direções, ao nível de outros pontos. Há sempre um momento, ou locais, em que as séries começam a divergir e se distribuem em um novo espaço: é por onde passa o corte. Método serial fundado sobre as singularidades e as curvas (Deleuze, 1992, p. 31).

A partir de nossas séries e análises, em grupo ou individualmente, produzimos um corpus para as nossas problematizações: “as palavras, frases e proposições retidas no corpus devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por esse ou aquele problema” (Deleuze, 1992, p. 28). Assim, um corpus sobre a surdez no século XIX, por exemplo, seria produzido a partir de palavras ou frases produzidas e enunciadas nos eventos, em palestras, por diferentes grupos, como dos ouvintes ou dos surdos, ou de familiares, e até mesmo médicos e religiosos, e suas proliferações em algum manual pedagógico, as proposições produzidas em algum compêndio institucional e outros focos como leis, institutos educacionais, igrejas etc.

Desse modo, uma vez delimitado o corpus (que não são os enunciados), podemos então perceber como a linguagem se dá e, daí, discutir os enunciados que são, então, a partir de regularidades discursivas ou não, nosso arquivo.

Os enunciados não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos das proposições e os significados das palavras mudam de natureza [...] distribuindo-se, dispersando-se na estrutura da linguagem (Deleuze, 1992, p. 29).

Seguimos, portanto, com os primeiros documentos disponíveis junto aos novos integrantes do grupo e os discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação. Em 2018, esses discentes foram impulsionados e, a partir de 2019, começaram a atuar como orientandos de mestrado e doutorado. Eles escolheram suas próprias séries de documentos para compor seus corpus e realizar suas análises dos enunciados produzidos.

Fazendo um rápido ritornelo... antes de iniciarmos de fato a pesquisa, Rodrigues (2018) já vinha, na oficina, produzindo seu corpus de análise tendo como série as atas da sessão dos surdos do Congresso de Paris realizado em 1900. Com a sua escavação, o texto dessa seção se torna presente em nossas mãos, e a tradução de vários trechos e destaques desse documento gerou publicações em diferentes eventos.

Vale a pena destacar o texto *A participação da Sociedade de Formação de Professores para Surdos e difusão do sistema “alemão” no Congresso de Milão (1880)*, de autoria de Rodrigues e Vieira-Machado (2018), dentre as diversas produções publicadas no livro *Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais: tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo* (2018), organizado por Vieira-Machado, Barboza e Martins.

Esse texto foi resultado do primeiro trabalho tendo a história como objeto, apresentado no Colóquio Internacional de Pesquisadores nas áreas da Educação de Surdos, Tradução, Interpretação e Linguística de Línguas de Sinais, organizado pelo Giples em parceria com diferentes instituições no Brasil e na Itália. Termos debutado com essa temática e discutido com outros pesquisadores, percebemos a potência de tomarmos este caminho de mãos dadas com a história. Foi nesse evento que abrimos a caixa de pandora, quando encontramos, com um colega, as atas do Congresso de Milão na língua italiana. Foi um caminho sem volta.

Já em 2019, com as primeiras investidas no arquivo como projetos de pesquisas, José Raimundo Rodrigues, na escavação, começa então a descobrir e ser descoberto pelos documentos e a relevância deles para nossas pesquisas. Percebemos, assim, que estávamos praticamente mudando de área de pesquisa quando nossos artigos passam a ser aceitos em revistas renomadas de História da Educação, e não nas que éramos habituados com a Educação Especial.

Um documento em especial nos atravessa quando, lendo as atas oficiais do Congresso de Milão (1880), percebemos que houve um Congresso realizado em Lyon, em 1879, e que os participantes de Milão solicitaram as atas deste evento, mas supostamente não estavam disponíveis em 1880. Deste modo a procura das atas do congresso de Lyon, ocorrido em 1879, evento não conhecido por pesquisadores que há tempo se debruçam sobre história da educação, se tornou relevante. Após muitas horas de pesquisa nas bibliotecas virtuais, de

forma muito curiosa, esse documento foi encontrado no meio de outras coisas, como se fosse importante que ele “se mantivesse” escondido. Desse modo, acendeu-nos aquela curiosidade: o que continha lá que precisava ser abafado?

Tivemos a oportunidade, portanto, de traduzir esse evento que, em si, era polêmico, pois, em 1879,<sup>10</sup> um ano antes de Milão, o método combinado foi o mais votado como o melhor para a educação de surdos. Assim, a trama se adensa: como em um ano, em Milão, há essa virada? Ficamos extremamente curiosos à medida em que íamos lendo os relatórios de Milão, bem como as suas atas, e íamos percebendo como a trama foi tecida. Milão (1880), para além da dualidade entre surdos e ouvintes ou da proibição de sinais, foi tramado para que as decisões do ano anterior fossem revertidas. Havia interesses políticos, religiosos e econômicos envolvidos. Outras narrativas que então íamos estabelecendo e cada artigo ou trabalho apresentado em algum evento, era resultadas das tramas produzidas na oficina.

Na Revista História da Educação, em 2019, publicamos a tradução para o português do Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos “surdos-mudos”, que ocorreu em Lyon em 1879. Essa tradução possibilitou que outros membros do grupo que fossem estudar Milão tivessem mais elementos de análise para produção de seus corpus.

Ainda em 2019, o texto intitulado *A constituição de uma verdade sobre a educação de surdos: uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880)*, de autoria de Vieira e Rodrigues (2019), foi produzido a partir da apresentação de uma comunicação oral na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), no Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15 da ANPEd).

Esse trabalho teve como objetivo retomar a história da educação de surdos e, a partir de uma análise documental-monumental da releitura dos documentos do congresso, compreender como, em Milão, ocorreu uma construção de uma verdade a ser implementada que permitiu normatizar o melhor método para a educação de surdos.

---

10 Tradução do Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos surdos-mudos – Lyon – 1879. Revista História da Educação. Link: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873>.

Destarte, em 2020, em meio a uma pandemia mundial, conseguimos acelerar, de forma on-line, as traduções das atas oficiais do Congresso de Milão (1880), redigidas por Pasquale Fornari, do francês e do italiano para o português. Uma façanha que resultou em uma obra de mais de 450 páginas a ser publicada. E então, além dos eventos virtuais irem ganhando força, nossas produções vão então sendo publicadas pelas revistas.

Para fechar, então, essa seção, segue abaixo a lista de nossas publicações em revistas, capítulos de livro e anais de evento, nos anos de 2019, 2020, 2021, 2022, 2023 e 2024 (primeiro semestre), referentes apenas a pesquisas no campo da história da educação de surdos, produzidas a partir das traduções de diferentes documentos:

- a. *Os Surdos na Cama de Procusto ou na Cruz...: Os (des)assujeitamentos do “eu” em uma leitura de James-Lewis Smith*. Capítulo do livro *Educação Inclusiva: Perspectivas e Práticas Pedagógicas* (2019). Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/educacao-inclusiva-perspectivas-e-praticas-pedagogicas/>;
- b. *“Viva la Parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880)*. *Educar em Revista*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67506>;
- c. *Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos*. *Revista Brasileira de História da Educação*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/tWRy9qH9RHS3mdk-7FhjNzdJ/?lang=pt>;
- d. *140 anos de Milão: vestígios das práticas de educação de surdos nos relatórios do evento*. *Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34310>;
- e. *As atas oficiais de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos*. *Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34309>;
- f. *Que os surdos se expressem como os outros: a oralização no Congresso de Paris (1900)*. *Anais do VI Seminário Nacional de Educação Especial*

- /XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34355>;
- g. *Paul Bertrand: um coda na seção dos surdos do Congresso de Paris (1900) e sua experiência como intérprete*. Capítulo do livro *Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos*. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/educacao-linguagens-e-ensino-saberes-interconstitutivos-vol-2/>;
- h. *O Congresso de Milão segundo Adolphe Franck: um relatório desconhecido sobre uma conversão ao método oral “puro”?* Disponível em: <https://gpsedi2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/4583>;
- i. *Medicina e Pedagogia na educação de surdos: a Seção de Ouvintes do Congresso de Paris (1900)*. Disponível em: <https://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/62001>;
- j. *Congresso de Paris 1878: uma aproximação com fontes históricas acerca da educação de cegos e surdos*. Disponível em: <https://encontrografia.com/books/anais-do-lo-congresso-nacional-de-educacao-de-pessoas-com-deficiencia-visual/>;
- k. *Minhas impressões sobre Milão*. Tradução. Revista Letras Raras. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1934/1627>;
- l. *Viva la Parola! a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880)*. Revista Educar em Revista da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67506/43847>;
- m. *Análise de dois discursos de Henri Gaillard nos Congressos de Chicago (1893) e Paris (1900): quando o direito ao trabalho depende da língua em que é ouvido*. Revista Digital de Políticas Linguísticas. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/35400>;
- n. *Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade*. Revista ETD: Educação Temática Digital. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669320/30711>;
- o. *“Além de surdo é bicha? - e, olhe a outra, além de surda, sapatão!”: por uma historiografia de surdos gays e lésbicas a partir dos congressos da Rainbow Alliance of the Deaf*. Revista Aceno - Revista de Antropologia

- do Centro-Oeste. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/13769>;
- p. A educação de surdos como questão política nos congressos organizados por surdos no século XIX. Revista Pontes. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FfBtr1ZJH6FIasKjeRs3RrVpJUzrMDqh/view>;
- q. *Educação de surdos: da pedagogia à medicina nas deliberações dos congressos de professores de surdos no final do século XIX*. Revista Educação Unisinos. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/26788/60749750>;
- r. *A preservação da língua de sinais pelo cinema: a aposta de George Veditz no cinema como resistência*. Capítulo de livro. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/\\_files/ugd/e7cd6e\\_b0fd39cce28d-414d979b62b28d98e6d5.pdf](https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_b0fd39cce28d-414d979b62b28d98e6d5.pdf);
- s. *Por uma literatura surda: a proposta da surda Laura Searing como resistência ao currículo prescrito na seção de ouvintes do congresso de paris 1900*. Capítulo de livro. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7877>;
- t. Atas do congresso internacional realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos. Livro. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/atas-do-congresso-internacional-realizado-em-mil%C3%A3o-de-06-a-11-de-setembro-de-1880-para-melhoramento-da-condi%C3%A7%C3%A3o-dos-surdos-mudos>;
- u. *As cartas de L'épée a Sicard: práticas de uma perspectiva política educativa e linguística na educação de surdos-mudos em 1786*. Capítulo de livro. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7877>;
- v. *Fontes para reler Milão (1880): tradução dos relatórios "menores"*. Livro. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/\\_files/ugd/e7cd6e\\_4c563f5f0a3e44a2abc24722d5a5daa8.pdf](https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_4c563f5f0a3e44a2abc24722d5a5daa8.pdf).

## **Esses oficineiros que se debruçam sobre seus artefatos bélicos: por considerar que ainda estamos longe do final...**

Tentamos, imbuídos e inspirados pela história, registrar nossas memórias a partir dos movimentos do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos, carinhosamente chamado de Giples e que consideramos uma casa/oficina. Somos, sim, artesãos e muito preocupados com a feitura de nossas pesquisas.

Também estamos enfrentando o desafio enorme de lidar com nossa necessidade de ampliar nosso repertório teórico-metodológico na pesquisa documental histórica, ao mesmo tempo, em que cada documento vai pulando para dentro do nosso arquivo, um a um, fazendo-nos perder lá, mas também nos encontrar. Deste modo encontramos outras novas perguntas, tecemos/inventamos outras narrativas e assim seguimos.

Acreditamos que, registrando nossas memórias, produzimos arquivos para os que virão e tomarão também esse lugar de pesquisa, parcerias, amizades. Mesmo sendo uma oficina de trabalho, damos as mãos aos artesãos mais antigos, abrindo-se assim oportunidades para os mais jovens adentrarem neste lugar.

O Giples é composto por aqueles que aceitam o desafio de pesquisar, de ler/traduzir, sobretudo, na amizade e na liberdade. Nas trocas, nos interstícios. Na pandemia, foi muito difícil não irmos para a universidade, andar pelos corredores, conversar com o livreiro, sentar semanalmente na sala de seminários, ir à cantina, pois todos esses lugares eram momentos de produção. Contudo, ao mesmo tempo, recebemos pessoas de outros lugares do Brasil em nossos encontros virtuais e, agora que estamos vacinados, cada vez mais os encontros vão se tornando possíveis. Mas acreditamos também que os encontros virtuais para aqueles que vieram de fora ainda vão continuar existindo.

E assim seguimos, des-vendo tudo que acreditávamos ser a verdade e, com a história, vendo novamente com outros olhos, novas narrativas, novas tramas que mudam muito tudo que é produzido hoje, tanto na pesquisa quanto na prática pedagógica na educação de surdos. Deixamos, pois, aqui também um rastro daquilo que realizamos, fazendo assim uma partilha de uma experiência que tem nos afetado, tornando-nos mais verdadeiros conosco mesmos e com o material com que temos nos deliciado no processo de invenção de uma história outra em tempos inesquecíveis. Talvez não teríamos sobrevivido à pandemia

até o presente momento se não fossemos também alimentados pelo anseio da pesquisa. Estivemos juntos e, através de tantos documentos, unimo-nos a muitos outros que já romperam os limites de uma história pessoal e adentraram às páginas de uma história escrita, permitindo-nos, ainda, questionar sobre os tantos outros e outras que permanecem apagados e silenciados.

## Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **O tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2016.
- CARVALHO, D. J. **A instrução na educação de surdos produzida na modernidade**: a tríplice condução de surdos-professores. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, 2023.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DRUMOND, A. H. **Escola bilíngue para surdos**: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2017.
- FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *In*: MOTTA, M. B. de (org.). **Ditos & Escritos IV**: estratégia, poder-saber. Organização e seleção dos textos por Manoel Barros de Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005a.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.
- POL-DROIT, R. **Michel Foucault**: entrevistas. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Coordenação editorial de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. Curso no Collège de France, 1982-1983. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

- FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NASCIMENTO, G. S. **A língua própria do surdo**: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2019.
- NOGUEIRA, F. dos S. **Intérprete educacional cosmopolita**: práticas heterotópicas na relação com a comunidade surda. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2018.
- OLIVIERA, C. P. **Formação-experiência como um caminho des-possível para tradutores e intérpretes de Libras-Português**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2020.
- OLMO, K. G. B. **Educação bilíngue em diário**: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no Estado do Espírito Santo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2018.
- PENHA, N. M. da. **Surdo professor**: formação por meio da filosofia e da constituição de um espaço pedagógico. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2017.
- PIMENTA, B. M. **Encontros surdo-surdo(s) como espaço de produção de uma comunidade**: a potência do encontro(s)-amizade(s). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. A participação da Sociedade de Formação de professores para surdos e difusão do sistema “alemão” no Congresso de Milão (1880). *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; BARBOZA, Felipe Venâncio; MARTINS, V. R. de O. **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais**: tecendo redes de amizades e problematizando as questões do nosso tempo. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

- RODRIGUES, J. R. **As seções de surdos e de ouvintes no Congresso de Paris (1900):** problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- RODRIGUES, J. R. **“Educar para a vida e não para a escola”:** a educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2023.
- RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. DA C.; VIEIRA, E. T. de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, n. 1, p. e095, 6 dez. 2019. <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/tWRy9qH9RHS3mdk7FhjNzdJ/>. Acesso em: 10/06/2024.
- RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos surdos-mudos – Lyon – 1879. Tradução. **Revista História da Educação**, [on-line], v. 23. p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873>. Acesso em: 18 out. 2020.
- RODRIGUES, J.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. “Viva la Parola!?”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). **Educar em Revista**, [on-line], v. 37, e67506, 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67506>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- SANTOS, J. C. da C. **A formação do tradutor-intérprete de língua brasileira de sinais como intelectual específico:** o trabalho de interpretação como prática de cuidado de si. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2016.
- SILVA, J. R. da. **Resistências surdas:** quando as narrativas dos tradutores e intérpretes de Libras e Português nos contam as histórias. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, 2018.
- STEINER, G. **Depois de Babel:** questões de linguagem e tradução. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR. 2005.
- VIEIRA, E. T. de B. **Práticas de hipervalorização de diferentes modos de ser surdo no contexto educacional do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) no Estado do Espírito Santo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- VIEIRA, E. T. de B. **Práticas pedagógicas na educação de surdos:** circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

- VIEIRA, E. T. de B.; RODRIGUES, J. R.; TEIXEIRA, K. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. “Que os surdos se expressem como os outros”: a oralização no congresso de Paris (1900). *In: VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2020, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Anais [...]* Vitória: Ufes, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34355>. Acesso em: 18 out. 2020.
- VIEIRA, E. T. de B.; RODRIGUES, J. R.; OLMO, K. G. B.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Paul Bertrand: um coda na seção dos surdos do Congresso de Paris (1900) e sua experiência como intérprete. p. 105-119. *In: SANTANA, W. K. F. de; SILVEIRA, E. L. (Orgs.) Educação, Linguagens e Ensino: saberes Interconstitutivos. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/educacao-linguagens-e-ensino-saberes-interconstitutivos-vol-2/>. Acesso em: 10/12/2021.*
- VIEIRA, E. T. de B.; RODRIGUES, J. R. A constituição de uma verdade sobre a educação de surdos: uma aproximação aos documentos do Congresso de Milão (1880). *In: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, GT15 - Educação Especial, 4759 – Trabalho, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 20 a 24 de outubro de 2019. Anais [...]. Reunião ANPEd Nacional, Niterói: UFF, 2019. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_6\\_6.?\\_ga=2.62467500.100141921.1604488202-1167706368.1503702303](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_6_6.?_ga=2.62467500.100141921.1604488202-1167706368.1503702303). Acesso em: 18 out. 2020.*
- VIEIRA, E. T. de B.; RODRIGUES, J. R.; OLMO, K. G. B.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. 140 anos de Milão: vestígios das práticas de educação de surdos nos relatórios do evento. *In: VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. 2020, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Anais [...]. Vitória: Ufes, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34310>. Acesso em: 10/12/2021*
- VIEIRA, E. T. de B.; RODRIGUES, J. R.; OLMO, K. G. B.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. As atas oficiais de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos. *In: VI Seminário Nacional de Educação Especial / XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva. 2020, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Anais [...]. Vitória: Ufes, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34309>. Acesso em: 10/12/2021*
- VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; MATTOS, L. C. **Na presença da outra, o encontro comigo:** da história da educação de surdos, à história de nossas vidas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.

## **8. A morte na formação educacional continuada: o ser da professora de Educação Especial que atua produzindo atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares & domiciliares**

Hiran Pinel<sup>1</sup>

Herberth G. Ferreira<sup>2</sup>

Hedlamar Fernandes<sup>3</sup>

Rodrigo Bravin<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.8

### **Introdução**

Nossa proposta neste capítulo, emergido de um projeto de pesquisa dentro da linha maior Educação Especial e Processos Inclusivos, foi a de descrever compreensivamente o “que é” e “como é” uma formação educacional continuada da

---

1 Pós-Doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, UFMG/FAE, e pela Ufes/CE/PPGMPE. Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, IP/USP. Professor Titular e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito.

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo.

4 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito.

professora da classe hospitalar (e dos domicílios), áreas que compõem o todo de uma Pedagogia Hospitalar.

Nesse sentido, buscamos inspiração no conceito de *morte* (Heidegger, 2012a) trabalhado por Martin Heidegger (1889-1976). Abordamos o ser-no-mundo da docente, um mundo do cuidado que implica um ser-para-a-morte. Podemos dizer de uma professora que trabalha com os atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares e domiciliares, o que descrevemos com a arte e ciência de criar “práticas educacionais existenciais” (Pinel, 2015, p. 3) (co)movedoras dos conteúdos propostos pela cultura e sociedade, e os currículos emergidos no cotidiano de sala de aula - os não-escolares, os inesperados, os que aparecem de surpresa.

Já a prática educacional de formação continuada, baseada no conceito de diálogo e escuta empática, surgiu com forte potência, com uma orientanda que foi do mestrado, e que agora é do doutorado. Ela atuava (e atua) diretamente na produção de atendimentos pedagógicos em ambiente hospitalar e domiciliar, tanto na classe hospitalar quanto na brinquedoteca, no leito, no domicílio etc. Para esse capítulo, focamos apenas nos momentos em que emergiu o tema da morte simbólica ou uma força real e presente, ainda que não se configurasse como fato e/ou algo concreto. Vivências que emergem na/da sua lide diária, dentro e fora do hospital, em tarefas escolares e/ou não escolares. Consideramos que nossa ação, nesses momentos do tema morte, originou-se também de um clima heideggeriano de cuidado como ato de pensar-sentir-agir uma Educação Especial hospitalar.

Para efeitos de investigação, utilizamos um termo mais popular entre professores de educação (e de Educação Especial) que é “classe hospitalar”. Dessa forma, temos claro, para nós, que esse espaço é apenas um dos que compõe o complexo mosaico dos atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares. Quando especificamos “classe hospitalar”, não estamos desconsiderando que aqueles atendimentos foram, são e podem ser criados, produzidos e inventados pela professora de Educação Especial em outros espaços e tempos que não de saúde.

Como já temos anunciado, a brinquedoteca, o leito, os corredores da instituição de saúde, o jardim do hospital, o “lá fora”, assim como o domicílio (a moradia do estudante e de sua família) indicam possibilidades de práticas educacionais – não sendo só um lugar chamado classe hospitalar, o espaço

físico dedicado a ela. Há ainda a escola regular da comunidade, que é um espaço que pode ser frequentado pelo aluno com uma doença grave, isso se for autorizado pelo médico e por uma equipe multiprofissional.

Outro dado importante é que reconhecemos que toda professora que atua na classe hospitalar é uma profissional, a qual está legitimada sentir-se motivada, e com isso autorizar-se a estudar e a praticar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, considerando cada estudante nos seus atendimentos pedagógicos em nesses ambientes, bem como avaliar cada caso, pois muitos quadros clínicos graves podem produzir mutilações ou deficiências, por exemplo. Ademais, vamos além, compactuamos com Araújo e Fonseca (2018), quando afirmam de que todo educando da classe hospitalar, com quadro grave de saúde, pode ser considerado sujeito da Educação Especial, ainda que temporariamente:

[...] apesar do conceito de público alvo da educação especial não contemplar crianças e adolescentes [adultos e idosos] hospitalizados, tudo indica que o atendimento escolar hospitalar está vinculado à educação especial, ainda que seja por um período específico durante o tratamento de saúde (Araújo; Fonseca, 2018, p. 1).

Dentro desse espírito (e clima) fenomenológico e compreensivo, acreditamos ser possível pensar o conceito heideggeriano de cuidado (*Sorge*) como chave de leitura e acesso ao modo de ser-próprio do sujeito. O estudante está junto à classe hospitalar, em atendimento hospitalar, seja pelo motivo que for, e isso o conduz a um direito seu, que é o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar.

À intuição é um ponto vital de ser educadora e ou professora, aquela que sente-pensa-age em direção a “esse algo” - o fenômeno. Há nesse sentido ou orientação a intencionalidade (a consciência) que pode orientar a sua busca. Só que esse processo experiencial se desvela sob o espírito da “suspensão”, que, por sinal, nunca é total; Trata-se de um “colocar entre parênteses” os pré-julgamentos (*epoché*). E aqui reafirmamos: toda *epoché* é relativa (Forghieri, 2001; Petrelli, 2001; Pinel, 2020). Nesse caminho didático a intenção é pensar as implicações disso-daí-mesmo para a formação de educadores que atuam nesse espaço, tendo a questão da morte como pre-sença no cotidiano de suas ações, parte integrante das práticas educacionais descritas existenciais.

Cabe destacar que este trabalho tem dois perfis: o primeiro é bibliográfico, que toma emprestado a metodologia hermenêutico-fenomenológica heideggeriana como modo de aproximação, dentro da proposta da analítica existencial da morte, tendo a inspiração no livro *Ser e Tempo*, o qual, para nós, deu mais destaque à questão da morte como dado genuíno para o entendimento do *Dasein* (ser-aí), como sendo ser-no-mundo, fundamentalmente como ser-para-a-morte (*Sein-zum-Tode*). O segundo perfil é o da descrição fenomenológica e compreensiva, também ao modo heideggeriano, aplicado (e adaptado) à Educação Especial. Descrevemos, assim, alguns episódios do “que é” e do “como é” o ser-no-mundo, cuidado, e ser-para-a-morte de uma professora de Educação Especial inclusiva que atua em atendimento pedagógico em ambiente hospitalar, justo elq que vivencia uma prática de formação educacional continuada tendo por base seu labor em sala de aula hospitalar. E como isso não bastasse, há ainda o impacto dessa vivência na sua vida íntimo-interior, havendo, pois, algo da técnica (ensino e aprendizagem de temas escolares e não escolares) e algo da clínica ou do cuidado (escuta, no máximo possível empática).

Cabe destacar que Heidegger não construiu um pensamento em torno da educação propriamente dita (Oliveira, 2014). Preferimos descrever nossos caminhos sempre respaldados no filósofo, mas reconhecendo que atuamos de modo inspirativo, sempre nos abrimos para as produções nessa esfera, que indiquem que nossa trajetória possa ser um caminho de possíveis. Então, vejamos:

Educar não pode ser pura transmissão de conhecimento, pois nela permanece o comodismo dos homens. Educar, no alto sentido da palavra, é chamar o homem para que ele assuma com o ser uma relação própria, ou seja, que assuma para si tal relação como algo que lhe concerne, e não apenas como algo dado e já sabido. Por isso, quando Heidegger fala que o professor ensina não mais do que o convite a aprender, ele está, ao mesmo tempo, falando do cerne da filosofia, já que o homem deve ser tomado pela questão do ser de modo pessoal, singular (Andrade, 2008, p. 70-71).

Para podermos prosseguir com nossa reflexão, inspirados na analítica existencial, tendo a fenomenologia como modo de aproximação do fenômeno com a qual nossa intencionalidade se volta, desenvolvemos este capítulo em três momentos, ou partes: (1) no primeiro lançamos um breve olhar para o ambiente/espaco/lugar nomeado como atendimento pedagógico em ambiente

hospitalar, local, para nós, privilegiado para o debate em torno da questão da morte, e que pode ser a classe hospitalar, a brinquedoteca etc. Para isso, na primeira parte do texto, apresentaremos brevemente algumas leis e diretrizes que amparam a garantia do atendimento educacional, que também acontece fora do ambiente escolar — chamamos aqui de educação não escolar, da qual tanto a classe hospitalar quanto o atendimento pedagógico domiciliar (APD) fazem parte; (2) no segundo momento, trazemos a proposta que Heidegger (2012a) chamou de analítica existencial, e que estamos considerando como uma hermenêutica-fenomenológica dentro da obra *Ser e Tempo* (2012a), em torno da questão da morte, tendo em vista a amplitude da questão e a nossa travessia da Filosofia para a Educação Especial; (3) no terceiro e último momento, produziremos uma descrição compreensiva, sempre numa perspectiva de reconhecer a incompletude, inconclusão e inacabamento, como é o próprio existir e a própria complexidade das práticas educacionais de formação da educadora especial quando o tema é a morte.

Portanto, descrevemos, aqui, acerca da formação educacional continuada oferecida a uma professora de Educação Especial que atua em atendimento pedagógico em ambiente hospitalar, como a classe hospitalar, procurando acoplar a essa formação (ou super-visão educacional), tendo por reflexão o conceito de ser-ai (*Dasein*) como ser-para-o-cuidado (*Sorge*).

Dessa forma, propomos uma reflexão de alguns desses conceitos utilizados pelo pensador alemão Heidegger e seu pensamento em torno da morte como questão, à luz da sua proposta hermenêutico-fenomenológica, tentando compreender tudo que é essencial (ou que “pode” ser) em torno da nossa questão (Loparic, 1996), tendo a noção de cuidado (*Sorge*) como princípio ôntico do ser humano no cuidado de si e do outro.

De forma geral, falar acerca da morte apresenta-se, ainda hoje, como um tabu para o Ocidente e sua sociedade contemporânea, ainda quando anteriormente vivenciamos, por exemplo, a pandemia devido à Covid-19. Pandemias e outras situações de saúde, por exemplo, tende a ampliar os preconceitos, os estigmas, as discriminações etc. Essa situação caótica, com milhares de mortes, provocadas muitas vezes pelos descasos de governos, não tão comprometidos com a ciência, conduzindo parte do povo contra o desenvolvimento intelectual, criando o que se denomina de anti-intelectualismo, e isso tudo, e muito mais, traz prejuízos humanos e, ao mesmo tempo, naturaliza

a morte, cabendo às famílias pouco “espaçotempo” para reflexão das perdas dolorosas, e quase sempre irreparáveis.

Na classe hospitalar, dentro da práxis do fazer do atendimento pedagógico, talvez a questão não seja refletida e abordada como poderia ou deveria ser; nem sempre é apreendido o sentido que há entre a vida e a morte, seja esta concreta (corporal) ou no rompimento de laços afetivos, por exemplo, que é um sentido “mortal” do adeus, uma morte em vida. Tudo isso está ali nos atendimentos pedagógicos no hospital, assim como foi na situação da Covid-19, que apareceu como uma complicadora. Boa parte dos pacientes na classe hospitalar, por exemplo, são de risco, porém, mesmo assim, a experiência com a morte pode entendida de modo superficial. A morte pode ser percebida como um não tão possível ainda que ela seja factual e inevitável em muitas circunstâncias hospitalares e na vida comum cotidiana. Afinal, se está vivo, é porque de uma hora para outra pode a morte adentrar à vida, fazendo contraposição (Pinel,2020a).

Entretanto, acima de tudo isso, de modo (...) [afrentador], a Covid-19 passa a ser um fenômeno que também “joga na cara” (seu rosto) da pessoa comum, no seu cotidiano. Descrevemos a sua frágil e efêmera existência como ser-no-mundo com o outro, os outros e objetos, coisas, ideologias, teorias, artes, ciências etc. – um todo que compõe o mundo. (...) Se há um estado brasileiro descompromissado com esta pandemia [reporta à Covid-19], fazendo dela uma piada grosseira e imoral, parece surgir uma clareira de que viver é complexo e também dolorido, fazendo emergir o morrer por um simples respirar – uma experiência complexificada no mundo. Por um lado, essa experiência implica em vida, em alegria e em prazer, e por outro, nos afronta com as possibilidades reais da morte, da tristeza e da dor, que ao final de tudo, nos estampa que o adeus pertence a nós, entranhado na nossa carne. (...) Tudo isso, vida e morte, é coisa nossa, como também é de um outro ali ou lá longe, de gente que amamos, ou que nem sabemos quem é, ou qual é a dela, a da morte - e em tudo isso, sentimos, nos emocionamos, pensamos, o corpo chora e ri - sorri. (...) E podemos sentir significados, se de fato, o defunto ali estendido, na sua solidão-Covid, soube viver a sua vida, se ele se autorizou aproveitar seu tempo no espaço vivido, se amou ou foi amado -

e se o mundo lhe permitiu esse experienciar da carne trêmula de prazer, um mundo que costuma ser inóspito dentro de nossa sociedade de classe. (...) O morto se permitiu experienciar o novo, o inusitado, o prazeroso etc., resistindo às diversas repressões do Estado capitalista selvagem onde ter é mais do que Ser? Ele passou horas a fio nos “braços” do preconceito e do fascismo cotidiano, ou seja, viveu mais odiando do que amando? Ele percebeu o sofrimento que produz em si (e no outro) sendo discriminador e evocador de estigmas? O “que é” e “como é” ser onipotente, arrogante, onipresente diante da vida e da morte de si e do outro? Ele foi um cidadão atuante na sua comunidade defendendo ações de diálogo e democracia contra o fascismo do Estado e do cotidiano vivido? (Pinel, 2020a, p. 14-15).

Dessa forma, pelo fato de não ser comum essa discussão sobre a finitude do corpo e do simbólico “adeus”, ao vermos alguém partir, isso nos afeta subitamente. Essa vivência pode nos fazer pensar em nossa própria condição existencial, sobre o final da respiração, acerca de um projeto de ser (ou projeto de vida) que não irá mais ser cumprido, de uma viagem interrompida e de não poder estar próximos de quem amamos. Ou, olhando de outro modo, a morte pode vir de forma simbólica: como uma neurótica tentativa de evitá-la (Kovács, 1992).

A discussão em torno da morte pode ser feita pelo viés de diferentes percepções ou epistemologias. Como defende Dastur (2002), no campo da Filosofia, para nós, transpassando ao campo da Educação Especial, tomando a fenomenologia como proposta investigativa, esse debate pode fazer parte de um discurso com o qual cabe sempre o refletir, pois, como postura metodológica, poderá colaborar com a procura de sentido e significado sobre si mesmo e sobre o “[...] caráter finito de sua própria existência” (Dastur, 2002; p; 57) como ser-no-mundo. Dito de outra forma, o pesquisar sempre se dá dentro de um universo no qual o pesquisador se encontra como ser-presente-no-mundo, independente dos modos pelos quais irá investigar suas questões.

Dentro desse horizonte, guiados pelo modo próprio heideggeriano de “ir às coisas mesmas”, na direção da intencionalidade da consciência, como “atitude fenomenológica”, abordaremos a necessidade de tratar da morte como parte da formação do professor, do pedagogo e, especificamente, do licenciado em Pedagogia, que adentram ao hospital, propondo, assim, uma abertura para o

cuidado (*Sorge*) em suas múltiplas dimensões: *Sorge* como parte constituinte do ser-no-mundo, que é também ser-para-a-morte. Ao final, elaboramos algumas reflexões, em pós-escrito, que estão abertas a outras possibilidades de compreensão críticas e discursivas, bem como procuraremos sintetizar o ser da professora que recebe formação educacional continuada acerca da morte presente na classe hospitalar, o impacto dela em si, como ser-no-mundo profissional e na sua intimidade privada.

## **Educação inclusiva e os atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares: legislações e definições**

O ser-no-mundo da classe hospitalar experimenta, com a internação, mudanças psíquicas e também na sua vida social, que podem se transformar em ansiedade exacerbada e em um medo real e irracional da morte, seja de modo implícito ou até explícito (Pinel *et al.*, 2015; Pinel; Sobroza, 2016). Nesse sentido, uma educadora amorosa e compreensiva reconhece a morte como uma possibilidade existencial desse educando e de si mesma — e de todo humano —, mas atua no sentido de desenvolver práticas que colaboram para que ele amplie suas possibilidades de ser e consiga transcender o vivido, porém sem negá-lo (Pinel *et al.*, 2015; Bragio, 2019; Furley; Pinel, 2020; Lima, 2018; Fernandes; Pinel, 2022; Louzada, 2020; Bravin, 2022; Ferreira, 2023).

A atuação do profissional da pedagogia (e do magistério) não acontece somente no ambiente formal da escola, mas também em outros espaços, como é o caso da educação não escolar, que pode ser desenvolvida na classe hospitalar na classe hospitalar, no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) e outros. Nesse caso, o aluno, que por motivo de saúde não pode frequentar a escola, tem seu direito à continuação dos estudos na classe hospitalar, sendo esse um ambiente no qual ocorre o processo de aprendizagem, na modalidade da Pedagogia Hospitalar e Educação Especial. Ora, pensemos que pode ser importante de se trazer a questão da morte como possibilidade no atendimento ao aluno enfermo, estando esse hospitalizado ou no atendimento domiciliar. Imerso nesse campo, começamos a questionar se a formação docente dos educadores que atuam nesse espaço abarca a morte e o morrer como horizonte existencial dos educados, durante a ação cotidiana.

Voltemos um pouco para compreendermos a gênese do atendimento pedagógico hospitalar no Brasil e o movimento para uma educação inclusiva

— a luta pelos direitos e os movimentos sociais que acabaram por criar a legalização da educação escolar no hospital.

No Brasil, a pedagogia hospitalar data de 1950, no Rio de Janeiro, no Hospital e Escola Menino Jesus (Lima; Paleologo, 2012). Num sentido mais amplo, foi criada pensando em atender às exigências internacionais de inclusão de crianças no seio escolar e, com isso, abrindo caminhos para novos espaços, para a hoje denominada Educação Inclusiva. Nesse contexto, desde a década de 1990, tem se elaborado políticas públicas que possam atender às demandas da Educação Especial e Inclusiva.

No início do ano de 2008, um grupo de trabalho apresentou ao Ministério da Educação (MEC) um documento que mostrava o caminho percorrido até aquele momento, no tocante às ações desenvolvidas nos últimos anos, como tentativa de superar os privilégios de um grupo em torno da história da educação, a manutenção da divisão de classes e a não garantia do direito de todos à educação, mesmo com a Constituição universalizando essa política pública.

Segundo consta no documento do Ministério da Educação, algumas ações do atendimento especializado, no Brasil, remontam à época imperial:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008, p. 6).

Essas primeiras ações acerca do atendimento aos excepcionais, ainda conforme o documento, passam a estar fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 4.024/61, de forma preferencial na escola regular. Nesse viés, essa foi a primeira lei que estabeleceu as diretrizes

da educação no Brasil, reconhecendo-a como um direito de todos, e apontou sua aplicação escolar ou não escolar (Brasil, 1961).

Já a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelecida em 1996, dispõe, em seu artigo 4º, como dever do Estado garantir o atendimento especializado gratuito “[...] aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Além disso, o documento formulado pelo MEC em 2008 também enfatiza a educação complementar para a Educação Especial, ao sinalizar que:

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (Brasil, 2008, p. 9).

Dessa forma, o decreto mencionado acima fundamenta as propostas que depois foram apresentadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual visa assegurar o atendimento a esses três públicos definidos na lei: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse caminho, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de junho de 2014, estabeleceu metas para o atendimento especializado a esse público específico e dá as devidas providências quanto ao financiamento público. Há, também, duas resoluções importantes que orientam as ações, práticas pedagógicas, formação de professores e infraestrutura para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). São elas: a Resolução nº 2, de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), e a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que cria as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, essas duas diretrizes foram por nós discutidas em um artigo recente (Ferreira; Pinel; Rezende; Pereira, 2018), no qual trazemos duas definições importantes: a Educação Inclusiva visa ao direito de todos no

espaço escolar, sem distinção, como forma de fomento ao convívio mútuo; a Educação Especial atende para o cuidado especial e especializado de alunos com alguma deficiência ou transtorno, dessa forma, requer que a escola desenvolva ações específicas para esse público, como o preparo de profissionais e espaços adequados.

Outro documento, elaborado em 2002 pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial, intitulado *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (Brasil, 2002), visa estruturar ações específicas no âmbito da classe hospitalar e define o atendimento aos educandos que apresentem alguma necessidade de atendimento especial por suas limitações específicas de saúde. Dessa forma, reconhece que:

Com relação à pessoa hospitalizada, o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais (Brasil, 2002, p. 10).

Note a ênfase na mudança estrutural e psíquica que o ambiente hospitalar pode produzir no aluno, reconhecendo que a falta da companhia dos familiares, amigos e da vivência na escola pode gerar um grande trauma. Dessa forma, uma classe hospitalar acolhedora poderá propiciar que esses rompimentos sejam menos traumáticos, sobretudo na mudança de ambiente entre escola e hospital. Assim, cabe sinalizar que a “[...] hospitalização não deve ser vista como um rompimento do elo entre a criança/adolescente e a escola, nem a perda do direito de estudar” (Ferreira; Gomes; Figueiredo, 2015, p. 641).

Nesse ambiente (mundo circundante), tendo o profissional da Educação Especial junto ao aluno hospitalizado, cabe refletir sobre a morte como geradora de sentidos e afetos, de formação e rompimento dos laços amorosos prenhe de “adeus”. Assim, ao tratarmos da morte nesse contexto, sugerimos um olhar compreensível para a questão pedagógica — ou uma “lógica diferenciada de atenção” (Holanda; Collet, 2002, p. 35) — quanto aos profissionais e sujeitos hospitalizados, imersos no cuidado (*Sorge*) mútuo e delicado/ generoso nas relações cotidianas da classe hospitalar e no ambiente hospitalar, onde produz atendimentos pedagógicos.

## **Um modo de aproximação ao fenômeno/tema “morte”: compreendendo a hermenêutica-fenomenológica**

Descreveremos o método fenomenológico (e o marco teórico) que utilizamos para produzir a pesquisa, que gerou esse capítulo. Começamos afirmando que o método é, ele mesmo, ao nosso compreender, atento ao fazer descrição do vivido no cotidiano dos professores de Educação Especial na saúde. Esse método é de pesquisa, e de intervenção (“práticas educacionais existenciais”, Pinel, 2015; p. 3), isso devido à delicadeza do cuidado abarcando tanto a investigação, quanto a ação educacional que se faz existencialista, e isso tudo ao mesmo tempo (Amatuzzi, 2008), “espécie de sol-chuva-arco-íris” (Pinel, 2020b, p. 2).

A pessoa da pesquisa, aqui-agora, nomeou-se como Professora Resistente. Ela é graduada em Pedagogia, com mestrado em Educação, na área da Educação Especial e Processos Inclusivos; ex-professora universitária; bolsista Capes no mestrado e, até ao momento, no doutorado. Possui 40 anos de idade, é separada, tem duas filhas e uma neta. Vivencia, aqui e agora, perdas pessoais de seres humanos marcantes no seu existir íntimo, como a da mãe e do seu irmão. Também vive o seu ser-estagiária em docência, e pesquisa na esfera da Educação Especial, produzindo atendimentos educacionais em ambientes hospitalares e domiciliares, escolares e não-escolares.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos os diários de campo, que se tornam documentos consultados, produzidos por um dos autores deste capítulo<sup>5</sup> e das diversas “Versões de Sentido (VS)” (Amatuzzi, 2008) que utilizamos após cada grupo de encontro de formação educacional continuada da professora de Educação Especial hospitalar, escolar e não escolar.

Produzimos uma analítica existencial dos dados, inspirados em Heidegger, descrevendo compreensivamente o “que é” e o “como é” ser essa professora frente às questões de morte na classe hospitalar onde trabalha.

---

5 O professor Hiran Pinel é quem coordena, dentro do Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão (Grufei), o serviço de super(visão) de Educacional Especial, Inclusiva e Pedagogia hospitalar à professora de Educação Especial hospitalar, objetivando um tipo de formação educacional continuada que se pauta numa “outra clínica” (afinal, descrevemos hospital onde o termo é uma constante), a da intuição, da escuta empática, na valorização dos desvios e invenções, bem como no diálogo horizontal, dentro da sala de aula, tudo produzido com o “ser-no-mundo”, no ofício do magistério em Educação Especial hospitalar imbricado com sua vida íntima.

A fenomenologia de Heidegger foi inspirada em seu mestre de universidade, Edmund Husserl (1859-1938). O jovem Heidegger foi assistente de Husserl e teve, com ele, as motivações para engendrar, ao modo próprio, sua fenomenologia que, na obra *Ser e Tempo*, torna-se um genuíno modo de aproximação ao fenômeno, tendo como método a analítica existencial. Dessa forma, seu modo de pensar o fenômeno alça um horizonte novo ao distanciar-se de Husserl e construir sua fenomenologia para outro ponto de transcendência: a transcendência do ser em sua misteriosa manifestação, em sua passagem pelo ente.<sup>6</sup> Para Heidegger, esse foi o “ponto cego” do pai da fenomenologia (Loparic, 1996).

Para alcançar a proposta metodológica de uma hermenêutica-fenomenológica, o filósofo alemão Heidegger propôs, antes, investigar acerca do ser-no-mundo. Dessa forma, para ele, era preciso, como uma prévia investigação, delimitar o que seria mundo (*Welt*). Em sua obra de 1927, chamada *Ser e Tempo* (2012), Heidegger alerta para a superação da análise imediata e apresada que se faz do mundo. No entender de Heidegger, a pergunta deve ser ontológica, por isso, deve voltar-se para tentar compreender o que “[...] se dá dentro do mundo” (Heidegger, 2012b, p. 197). Dessa forma, dizemos, como o pensador, que no mundo há casas, árvores, cadeiras, pessoas, mas também astros, estrelas, Deus, deuses, o cosmo...; mas não é somente isso que define mundo — as coisas (*das ding*). O mundo é muito mais! O que permeia o mundo é, para o pensador germânico, algo que é constitutivo desse mundo. O filósofo chama esse caráter de “mundidade” (Heidegger, 2012a; p. 197).

Nesse viés a “mundidade” (*Weltlichkeit*) heideggeriana deve ser percebido como um fenômeno algo maior que as coisas em si. O mundo é o mundo dos acontecimentos, das relações... As pessoas se desvelam nas interexperiências que constituem seus modos próprios de Ser-no-mundo, desenvolvem-se no tempo como temporalidade. Nessa temporalidade, o cuidado (*Sorge*) é crucial para a sobrevivência da própria humanidade.

---

6 Para a fenomenologia heideggeriana, ente é tudo o que existe (ôntico): uma casa, uma pedra, uma árvore... o ser humano. Cabe destacar que, para Heidegger, ente não é ser e vice-versa. O ser se manifesta no ente quando em sua genuína abertura, enquanto fenômeno que se mostra ao sujeito. Em curtíssimas palavras: o ser “torna-se” ente enquanto se manifesta — manifestando sua genuína essência. Mas fica entranhado nessa questão o paradoxo proposital do pensador (talvez devido a influência da teologia no pensamento de Heidegger): na abertura, o ser se mostra no ente, mas imediatamente esconde-se, novamente, para manter-se como ser. É o paradoxo! É o que chamamos de “dança existencial” do ser no constante revelar e encobrimento de si.

Assim, ao perguntar pelo sentido do ser humano (configurando-se como uma questão antológica), Heidegger quer superar o que, para ele, foi o problema da metafísica, que se arrastou desde Platão até a modernidade. Para o filósofo, a metafísica, ao tentar responder as questões do ente, esqueceu-se de perguntar pelo ser. Na observação heideggeriana, ao esquecer-se do ser, a metafísica girou em torno de formulações do ente, conceituando o ôntico, mas deixando de lado o seu fundamento: o que é o “homem”?<sup>7</sup>

Nesse cenário, é importante lembrar que, para a analítica existencial, o ser humano é privilegiado por ser aquele que pode perguntar acerca da própria existência (Abdala, 2017). Um gato, um cão ou uma flor (até onde sabemos) não perguntam pelo seu sentido; não questionam sua própria existência. Ao contrário, o ser humano está aberto ao questionamento próprio, à procura de seu projeto-de-ser-no-mundo. Aqui entra outro conceito importante da obra *Ser e Tempo*: a angústia. Através da angústia, o ser humano pode direcionar a busca de si mesmo para o caminho da autenticidade e da liberdade (De Sá, 2000), e, nesse caminho de descoberta, há a possibilidade de reconhecer-se como ser-no-mundo, ser-de-relação e ser-para-a-morte. Assim, reconhecendo sua própria finitude e consciência libertadora, o ser humano pode ser livre, pois encontra-se consigo mesmo, individualiza-se, tornar-se autêntico no meio dos demais.

A morte não é algo exterior, mas constituinte do próprio existir. Ao nascer, nascemos para a morte. A morte também tem o poder de individualizar o sujeito, pois ela o coloca como projeto único no mundo. Ao mesmo tempo, a morte é única e no próprio caminhar cotidiano. Ao longo de sua própria existência, o ser humano pode descobrir muitas coisas sobre si mesmo. Mas não se pode prever e nem descrever a própria morte. Por isso, ela individualiza o ser humano, colocando-o como um *Dasein* em meio a outros *Daseins*<sup>8</sup>

---

7 Contemporaneamente, dir-se-ia “o que é ser humano?” ou “o que é pessoa?”, no movimento contra o predomínio da heteronormatividade e masculinização dos termos. Sem nos apegarmos ao neutro, preferimos usar o termo “homem”, como tem sido traduzido nas obras do autor e de diversos outros, que, ao usarem “homem”, desejam dizer “ser humano” em geral, “a pessoa”.

8 Destacamos aqui que, para Heidegger, *Dasein* significa, literalmente, ser-aí. No contexto de sua analítica existencial, ser-aí ou *Dasein* significa existência. Há diferentes traduções de *Dasein*, termo alemão, para o português brasileiro. Contudo, preferimos utilizar o termo no sentido da tradução dada pelo tradutor da obra bilingue de *Ser e Tempo*, Fausto Castilho, publicada no Brasil em 2012. Daremos mais explicações sobre esse termo alemão ao longo do texto.

— em meio a outros projetos de ser (Ferreira; Pinel; Moura; Bravin, 2020). Nesse sentido, entra novamente a questão do cuidado (*Sorge*). É no cuidado que o ser-no-mundo se coloca como *MitWelt*, como ser-com-os-outros. A morte somente é vivenciada e descrita por outros. No cuidado com o outro, o ser-no-mundo se abre para sua genuína unidade existencial (De Sá, 2000).

A morte é tratada, em *Ser e Tempo*, como uma questão iminente e iminente no *Dasein* heideggeriano. Para o pensador alemão, parece ser impossível captar toda verdade (*Aletheia*) de uma vida sem considerar sua finitude, ou seja, sem considerar a morte como participante da vida. A abordagem heideggeriana apresenta a morte como questão da analítica existencial na busca pelo sentido do ser ele mesmo. Essa análise está mais detalhada no primeiro capítulo da segunda seção de *Ser e Tempo*.

Para alguns leitores desse filósofo (Abdala, 2017), essa abordagem perpassa a chamada primeira fase de Heidegger, antes da “viragem” (*die Kerne*). O pensador germânico, em sua primeira fase, aborda a morte como a busca pela compreensão e acesso do “ser-um-todo”. Nesse sentido, vida e morte participam da completude do *Dasein*. Após a viragem, o filósofo volta sua questão para outra direção: o homem não é mais essencialmente um ser-para-a-morte, mas um ser-morrente, ou simplesmente um ser mortal (Abdala, 2017).

Tomando como ponto (e um porto) de apoio a questão da morte em *Ser e Tempo*, veremos que a análise heideggeriana traz a morte como algo que está constantemente à espreita, pois ela faz parte do cotidiano da vida. Contudo, diferentemente do que se pode pensar, a morte somente pode ser percebida e compreendida por outro. Ao findar de uma vida, o *Dasein* deixa de ser, e sua temporalidade somente é experimentada por outro que a vivencia. Assim, em sua explicação: “o atingir do todo do *Dasein* na morte é, ao mesmo tempo, a perda do ser do “aí”. A passagem ao já-não-ser-“aí” priva precisamente o *Dasein* da possibilidade de experimentar essa passagem e de entendê-la como experimentada” (Heidegger, 2012a, p. 657, grifos do autor).

Nesse sentido, presumimos que a situação de morte, em uma classe hospitalar, é um vivenciar a morte de outros. Quem morre — o findar de um *Dasein* — não experimenta a compreensão de seu próprio findar. Por isso, é compreensível entender porque o luto é uma experiência tão forte para quem vivencia uma morte. O luto traz ao sujeito o sentimento de perda e desorganização (Santos; Yamamoto; Custódio, 2018). Isso porque a morte carrega

sentidos existenciais. Quem vivencia a morte vivencia a possibilidade de seu próprio findar — o não-ser-mais. A condição de perda de uma vida é a “evocação de nossa condição mortal” (Freitas, 2013, p. 98), e, ao mesmo tempo, é uma experiência “assustadora”, pois ainda (se) constitui como um tabu, algo que não se fala em nossa sociedade.

O temor pelo inesperado, pela possibilidade imediata do fim do *Dasein*, essa existência temporal e inacabada, traz o chamado “luto antecipatório” (Cardoso; Santos, 2013). Assim, é também importante a formação dos profissionais que trabalham diretamente com a situação de morte (Teixeira *et al.*, 2019), em especial o pedagogo, que atua na classe hospitalar; é importante que sua formação possa estar aberta à questão da morte como possibilidade imediata no atendimento ao aluno.

Pensemos no ambiente hospitalar; pensemos na classe hospitalar como local propício para o cuidado do outro, com o outro, ou pensemos na brinquedoteca hospitalar, quando a professora pode atuar ensinando e produzindo aprendizagens, ou quando ela atua no leito da criança e/ou do jovem com doença grave. A mestra ensina e ela mesma aprende com o seu vivido com o estudante, que aprende e também a ensina, entre o viver e morte: “— A professora vai descrever minha morte, tal como eu posso vivenciá-la?” Trata-se, evidentemente, de uma simbólica questão, que assim não é dita, mas sentida, afinal, o outro grita “vida”, ainda que exista morte. A morte pode surgir como evento inevitável. Quem cuidará daquele ser que se foi? Quem descreverá, no modo próprio e genuíno de cuidar de si e do outro, esse acontecimento apropriativo (*Ereignis*)?

Ora, no nosso pensamento, pela via do imaginário, como poderia ser um hospital, a classe hospitalar ou o atendimento pedagógico domiciliar (APD) sem o princípio do cuidado? É nesse princípio que a essência do *Dasein* se manifesta. É o *Dasein* junto às coisas, nas suas relações múltiplas; ser-com-outro (*MitWelt*) e com tudo que lhe afeta.

Dessa forma, o mundo do *Dasein* é o mundo em acontecimento, pois, como já salientado, é temporalidade. O mundo é um constante encontro de coisas, incluindo pessoas — que se encontram mesmo na sua solitude e/ou solidão, pois o afetamento da vida é um jogo contínuo que não é só toque corporal. Por isso, Heidegger (2012a, p. 199) insiste que “mundidade é um conceito ontológico (como estudo filosófico dos entes) e significa a estrutura

de um momento constitutivo do Ser-no-mundo.” Note a palavra “constitutivo”. Ela é importante para dizer que a vida se faz cotidianamente na sua relação com o mundo. Ao mesmo tempo, o mundo está em constante transformação com a vida que nele habita. O mundo é mudança e transformação. A essência do *Dasein* encontra-se na sua existência. Dessa forma, a manifestação do ser-eu-mesmo é sempre uma manifestação própria e originária. (Heidegger, 2012b). Ou seja, “[...] mundidade é, por conseguinte, ela mesma um existenciário” (Heidegger, 2012a, p. 199). É existenciário, pois formam e fundamentam a existência. Existir inclui morrer; o *Dasein*, como ser-aí, deixa de ser; deixa de ser-aí. Portanto, ao desenvolver uma análise existencial sobre o conceito de mundo (mundidade), Heidegger propõe um pensar sobre o ser-desse-mundo. O ser que habita esse mundo, em suas múltiplas relações, é o ser-aí (Ferreira; Pinel; Moura; Bravin, 2020; Ferreira, 2023), que se faz cotidianamente.

Dessa forma, *Dasein* é a palavra-chave para compreender a analítica existencial dentro do pensamento de Heidegger. De forma geral, ela é traduzida para “ser-aí”: “*Da*” significa “aí”, o algo que se manifesta no imediato; “*Sein*” é, literalmente, “ser” (como no infinitivo da língua portuguesa). *Dasein* é toda a possibilidade da vida fática do ser humano. O *Dasein* é analisado numa perspectiva existencial; de seu existir cotidiano; de sua manifestação e iluminação: *ex-sistencial*. O ser-no-mundo é o sujeito que é jogado na sua própria existência, por isso é ser temporal — temporalidade —, é projetado para dentro do mundo para viver sua verdade (*Aletheia*), seja autêntica (reconhecendo sua finitude e limitações), seja em sua inautenticidade (quando se coloca no meio dos demais, fugindo de seu projeto de ser).

Nesse viés, o ser-no-mundo é visto em sua completude existencial e, também, em seu aspecto transcendental (Heidegger, 2012b). É transcendental, pois não vive só no mundo, mas está aberto ao relacionamento com os demais e com o próprio mundo.

É dentro desse contexto reflexivo que Heidegger utiliza sua análise da existência cotidiana do sujeito. Para ele, ir às coisas mesmas é uma tarefa da fenomenologia, mas, também, é sua tarefa mostrar que o “fenômeno” pode manifestar-se a partir de si mesmo. Façamos uma breve pausa. Façamos uma breve e metafórica excursão das questões que estamos aqui trazendo. Pensemos a classe hospitalar e como a morte “ronda” aquele espaço. Pensemos nas pessoas que estão às voltas com aquele ambiente. Pensemos no cotidiano dos profissionais que atuam naquele ambiente; nas professoras e nos educandos.

Quem melhor para questionar e refletir acerca de seus próprios sentimentos, suas predisposições e percepções daquele espaço? Dessa forma, como compreender as dores e alegrias de ser, sem antes estar aberto ao que pode ser manifestado como genuíno fenômeno?

Por isso, a analítica existencial, através dessa postura fenomenológica, deve sempre buscar a pergunta pelo sentido do ser, ou seja, pelo modo-de-ser do ser-ele-mesmo (Heidegger, 2012a, b). Assim, orientando e conduzindo a questão do ser-aí, a fenomenologia é uma forma de interpretação desse “iluminar” do *Dasein* em sua manifestação única e autêntica, pois cabe a ela ser a ciência do ser-do-ente. Por isso, seu sentido é metodológico e intencional. Dessa forma, sendo a fenomenologia uma forma de interpretação (da coisa mesma visada imediatamente), ela é também uma forma de hermenêutica. Nas palavras do pensador:

A fenomenologia do *Dasein* é uma hermenêutica na significação originária da palavra, que designa a tarefa da interpretação. Agora, na medida em que pela descoberta do sentido-do-ser e das estruturas-fundamentais do *Dasein* em geral se põe à mostra o horizonte para toda outra pesquisa ontológica do entre não-conforme ao *Dasein*, essa hermenêutica se torna ao mesmo tempo “Hermenêutica”, no sentido da elaboração das condições da possibilidade de toda investigação ontológica. [...], a hermenêutica, como interpretação do ser do *Dasein*, [...] (Heidegger, 2012a, p. 127).

A hermenêutica conduz o caminhar da fenomenologia, pois ela direciona a interpretação (circular e crescente) para alcançar a “verdade do ser” — em sua manifestação. A hermenêutica é um caminhar em círculos. Mas não é um caminhar qualquer, sem sentido ou direção. É um caminhar que se faz pacientemente, buscando reencontrar cada ponto e, a cada momento, retirando novo e genuíno significado. Ao visitar uma classe hospitalar, uma brinquedoteca, um lar no qual está um aluno em atendimento pedagógico hospitalar (APD), a cada visita, a cada olhar, é algo novo que se mostra como fenômeno.

Assim, imersos nessa hermenêutica fenomenológica, tentaremos esboçar uma reflexão tendo a morte como questão em torno da classe hospitalar e nos atendimentos educacionais em outros ambientes hospitalares, com base em uma análise compreensiva da existência dos sujeitos que ali circundam, e,

principalmente, com foco no ser-no-mundo, no cuidado e no ser-para-a-morte de uma professora de Educação Especial (escolar e não escolar) que atua em atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares.

### **A morte na formação educacional continuada da professora de Educação Especial hospitalar: “educação de si pelo cuidado”**

O Grupo (de estudos, pesquisas e intervenção) de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão – Grufei<sup>9</sup> tem trabalhado, desde a sua fundação (2010), inspirando-se em Paulo Freire (1974, 1997) e seus seguidores, e outros focados na esfera humanista-existencial, fenomenológica e existencialista, que consideram o ser no mundo. E quando, na Educação Especial, o tema é a “morte”, temos recorrido a Freire, indissociado de leve clima heideggeriano, na produção de uma prática educacional fundada no cuidado como um elemento de uma pedagogia para a singularidade do ser-aí, que é ser-no-mundo, que encontra no *Sorge* o modo de ser (Kahlmeyer-Mertens, 2008).

Quando o tema é a “morte”, essa proposta fenomenológico-existencial entre Freire e o conceito de cuidado, parece-nos prenhe de possibilidades. Temos desenvolvido uma formação educacional continuada para e com uma professora da Educação Especial que produz atendimentos educacionais em ambientes hospitalares, e é com ela que iremos reconhecer essa vivência da morte na vida dela mesma, na sua vida profissional, e o impacto dessa formação no seu desempenho escolar. Como colaboradora para esta pesquisa, ela se nomeou Professora Resistente.

Essa formação se dá por leituras de materiais previamente escolhidos e com espaço para as devidas discussões e possíveis aplicações na classe hospitalar e/ou outro espaço hospitalar e/ou domiciliar. A professora geral, aquela da Educação Especial, assim como a que colaborou com nossa pesquisa, atua

---

9 Belo e Mercado (2022; p. 1), em seu artigo, objetivam “mapear dissertações e teses brasileiras, na área da Educação, que se utilizaram da Fenomenologia como abordagem metodológica. O levantamento [quanti-qualitativo] foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes”. Os autores constaram que o professor titular da Ufes/PPGE Hiran Pinel, numericamente, é um dos dois maiores cientistas do Brasil que recorrem ao método fenomenológico, associando-o com a Educação, e, especificamente, com a Educação Especial. Destacam, ainda, um ponto positivo: “Nos trabalhos orientados por Hiran Pinel, aparece o uso da categoria Guia de Sentido [GS], um conceito desenvolvido pelo pesquisador [e seu grupo]” (Belo; Mercado, 2022, p. 159).

com o estudante que tenha doença grave produzindo “práticas educacionais existenciais” (Pinel, 2015; p. 3). Nesse sentido, temos preferido o termo atendimentos educacionais em ambientes hospitalares (e domiciliares), por ser mais amplo e implicar numa variedade de Educação Especial escolar e não escolar, em uma perspectiva inclusiva. muito criativa, que ocorre também fora daquele espaço específico, ainda que o foco seja na classe hospitalar.

Essa formação continuada envolve uma reflexão sobre seu ofício na sala de aula, como a profissional poderia (ou não) atuar, valorizando o foco no escutar empático ao aluno, nas possibilidades concretas de envolver a família na sala de aula, destacando-se, aqui-agora, a presença potente da figura materna.

Parece sempre ser um espaço pra sentir-pensar-agir a prática do magistério na classe hospitalar, que tem poucos alunos dentro da classe, sendo que todos apresentam explicitamente um quadro grave de saúde. Logo, o tempo todo escuta-se, simbolicamente, o grito da vida, ainda que exista a morte. E tem algo mais potente ainda, que se desvela dessa formação educacional continuada da professora de Educação Especial hospitalar: trata-se da nossa postura fenomenológico-existencial em escutar, inspirados na empatia, revelando o impacto dos estudantes na vida profissional e privada da professora e vice-versa.

Podemos dizer que, no momento de escuta empática que fazemos com a professora, um modo de ser silencioso, acontecem o “ensinoaprendizagem”, duas palavras aqui-agora indissociadas, que pontuam o ser que é mundo, “ser-no-mundo”.

O ato de educar é inerente ao ser humano, é uma via de mão dupla do ensinar e aprender. Toda ação que ajusta o ser humano dentro do seu ciclo de convivência é educação. O ser humano lançado no mundo, se distancia das suas potencialidades vivendo uma vida angustia e inautêntica. Para Heidegger, o mundo não é o cosmológico, mas sim um mundo dentro de uma conjuntura política, econômica e social. [...] A educação é um processo e no centro deste processo está o ser humano, que para Heidegger, fundamenta-se como o ser com o mundo, o ser para com os outros e o ser consigo mesmo, o ser humano cria e ele mesmo destrói. [...] o ser humano como um ser de relação que está ensinando e aprendendo, e nesse movimento relacional o homem ocupa posição central no mundo. Aprender para Heidegger é conhecer o objeto

da aprendizagem de forma empírica. Esse ser humano que pensa, sente e cria, habita o mundo, mora no mundo conquista espaço nesse mundo. Uma educação para a liberdade envolve escolha, decisão e responsabilidade. Heidegger busca uma liberdade de pensamento [...] (Amorim, 2017, p. 355-356).

Nesse processo, o ato do pensar clareia, insinua-se e vai dando os contornos de um tecido cuja tessitura parece ser uma “*educação de si pelo cuidado*” — algo singular, fundamentado no cuidado (*Sorge*) com o ser-no-mundo, ser alteridade/outridade, que é para vida, mas é também ser-para-a-morte.

*Eu não sei mais o que fazer... Barney (nome do aluno) fez mais uma cirurgia, e ele mesmo dizia que voltaria a enxergar, mas é claro que isso não existiu, ele continuou cego, e isso foi um sentimento profundo de quase morrer concretamente. Quando ele chegou, ele cobrou algo do não enxergar, ele gritou e gritou, e a Beth (nome da mãe de Barney — esses nomes foram dados pelo próprio pequeno) sempre ao lado dele, levando alguns empurrões, dois corpos entrelaçados e em conflito... Logo ele dormiu, relaxou, e no outro dia era outro, mais alegre... Mas isso me doeu, eu imagino a morte concreta dele, e isso me dá uma angústia danada, uma dor imensa. E agora, ele está com o diabetes insípido... É muita coisa... Mas, quando ele chega na classe hospitalar, ou na brinquedoteca, ou outro lugar do hospital, ou mesmo de sua casa, ele é pura vida, o corpo dele fala alegria, e é só tocá-lo pra sentir isso. Na brinquedoteca do hospital, ele brinca de viver — e passa vida pra mim, é uma espécie de troca (Professora Resistente).*

Essa “*educação de si*” autoriza a entrada delicada do cuidado, há uma imbricação. No episódio acima, parece haver, no corpo de Barney, o corpo-cuidado, o corpo-escuta, um corpo-sensível, um corpo tocado para ser (e ter) sentido. Tanto o cuidado de quem educa a educadora quanto da educadora que educa os educandos; assim, *Sorge*-aparece-escuta como pano de fundo marcante e potente do educar, do ensinar, do aprender sobre si, mas também sobre os conteúdos mesmos das disciplinas científicas, artísticas e filosóficas. Tudo isso supõe saber, mas, acima de tudo, é sentir o “*sentido de ser*” como

ser-no-mundo. Nos encontros, há essa escuta de forte impacto no ofício da professora da Educação Especial na classe hospitalar:

*Eu estou menos falante na classe [hospitalar], ainda que eu dê todo o conteúdo proposto pela escola de origem de cada aluno, sinto-me escutando como cada aluno deseja aprender, como cada um aprende e merece o ensino [...] eu acho que pego, de modo existencial, os estilos singulares de aprender, de uma singularidade no mundo mesmo, com o outro e os outros (Professora Resistente).*

Essa “*educação de si pelo Cuidado*” se opõe às três psicopatologias do Cuidado: “[1] ao cuidado exagerado que atrofia a aprendizagem e o desenvolvimento; [2] ao descuidado, ao desprezo por si e pelo outro; à rejeição; [3] ao negacionismo de que inexistente o Cuidado” (Pinel, 2020b, p. 6). Uma Educação Especial que exige pensamento autoral, com recriações de si da Professora Resistente que ensina e escuta silenciosamente a angústia dela e das crianças, a de estarem naquela sala de aula de um hospital público. Ser pensante é característica da pessoa. Heidegger (2012b, p. 111) afirma que:

O homem é, no entanto, visto como ente que pode pensar. E isso com razão, pois o homem é o ser vivo racional. A razão, porém, a *ratio* desdobra-se em pensamento. Enquanto ser vivo racional o homem desde queira, precisa poder pensar. [...] O homem pode pensar à medida que tem a possibilidade para tal. Tal ser-possível, porém, ainda não nos garante que o possamos. Pois ser na possibilidade de algo quer dizer: permitir que algo, segundo seu próprio modo de ser, venha para junto de nós; resguardar insistentemente tal permissão.

Assim, nessa “dança existencial” entre o velar e desvelar, é que o ser-no-mundo da professora da Educação Especial hospitalar e os seus modos de ser-para-a-morte se manifestam, descrevendo o que é essa “*educação de si pelo cuidado*” da professora, uma educação fundamentada no cuidar, tendo em vista que, “Cuidar é mais do que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (Boff, 2003, p. 33).

A “*educação de si pelo cuidado*”, que acontece na formação continuada que oferecemos à Professora Resistente, tem impacto na sua pessoa íntima, na sua vida privada. A Professora está vivenciando as mortes concretas de sua mãe e de seu irmão, ambos por doenças graves, mas também é, principalmente, na sua vida profissional que essa ação acontece, trazendo travessias-cuidados nas suas ações pedagógicas dentro da sala de aula hospitalar:

*Hoje foi um dia muito triste pra turminha da classe [hospitalar], pois a Rosângela não veio e fui informada pela enfermagem que ela não resistiu à cirurgia e veio a falecer. Como ela era muito falante, cantava, ria... A turma queria saber quando ela chegaria, e eu disse que ela “morreu”. O silêncio se instaurou, e o Barney perguntou:— Tia, então ela não virá mais?” Eu disse sim, e a partir disso preferi silenciar-me de uma situação da qual eu não tenho ideia do que falar e fazer como professora — o meu ser silencioso sempre fala mais criativo quando ele precisa aparecer e aparece. Escutei e eles foram falando de um tema que não lhes é indiferente, começaram a falar da morte, e a maioria concorda com as ideias de que Rosângela foi pro céu, que estará ao lado de Jesus, que não sofrerá mais. Escutei e fomos trabalhando, e então pedi que desenhassem a Rosângela, fizessem “cosplay” humorada dela... Eu tive que suspender a aula planejada, e as horas todas foram com esse tema “a morte (e a vida) de Rosângela”, mas pude observar a produção textual que surgiu do tema e eu dei aula sobre isso, produção de texto... (risos) Eu fugi do tema um pouco, procurei fixar-me na produção textual, percebes? Hem? Sou humana, num é? Sou de carne e osso, por isso fiz essa defesa, mas só agora estou percebendo. Mas, fiquei pertinho deles, pediram oração e eu me dispus a orar com eles. Cantaram uma música do (cita o nome do cantor) que ela tanto gostava... Ao final ríamos, dando chance mais uma vez à vida (Professora Resistente).*

A Professora Resistente, ela mesma, educa a si, criando possibilidades de como intervir na classe hospitalar, quando o tema é a morte concreta de uma colega da turma. A docente que faz residência recorre ao cuidado, tema que oportunizamos a ela e, juntos, estudamos. Ela inventa uma didática para algo tão comum, assim como há a vida, a morte se presentifica. Interessante que

a didática com o tema morte se faz pela vida, afinal uma aula é oferecida a quem está vivo, pois os mortos já não levantam mais. A professora, do tipo, residente criou modos de descrever a morte da outra que sentiu o fim, mas não pode fazê-lo para si mesma. Ora, a Rosângela inspirou todos ali para que narrassem a morte e o morrer do outro como parte de si. De acordo com Oliveira (2014, p. 70):

O cuidado traz em si duas significações: a da ocupação (*besorge*), no sentido de uso das coisas, nas tarefas cotidianas, das maneiras mais diversas possíveis; e como a relação aos outros aos próximos. Diferentemente disso, o cuidado é como o *Dasein*: para e volta-se para o *si-mesmo*, construindo novas formas de relações, que não eram possíveis quando envolvido com a ocupação no mundo impessoal.

Nesse contexto-cuidado, a Professora Resistente se revela menos angustiada:

*De tantas perdas, de algum tempo na psicoterapia, eu vou me desvelando uma mulher real, uma professora possível, uma profissional que se imagina criando e recriando. O tema morte nunca se deve naturalizar, para não se transformar em banalidade na sala de aula e na nossa vida, mas ele deve nos indicar algo interligado demais da vida. A morte me ensina, por exemplo, o quão importante é a gente viver a vida, inclusive uma boa vida profissional, fazendo o possível para que os meus alunos e minha alunas vivam o melhor possível antes de sua morte, do adeus que irão dar, esperando que os vivos descrevam e narrem isso, idealmente, quem sabe, um dia, o meu medo e minha angústia se extinguem totalmente em relação a esse tema, e aceitar que morrer é o fim de uma longa e resistente caminhada pessoal e profissional, no meu caso, aqui-agora, na classe hospitalar (Professora Resistente).*

A “educação de si pelo cuidado”, quando diante do tema morte, visa um tornar-se si-próprio, revelando seus modos de ser singular, criando e inventando uma prática para si e para a sala de aula, fugindo dos clichês, do vazio, dos todos nós e ninguém. Essa proposta de formação educacional sobre o tema morte ocorre muitas vezes na escuta e no silêncio, que é o espaçotempo onde

[...] o ser-próprio encontra as possibilidades de ser mais próprio, de ter sua existência totalmente em virtude de *si-mesmo*. O silêncio abre a possibilidade da preocupação do outro, não como outro, mas do cuidado de si, relacionando-se existencialmente em sua alteridade (Oliveira, 2014, p. 71).

O silêncio foi algo trazido à educação escolar, e era comum, na década de 50/60, as famosas leituras silenciosas, algo que continha o discurso da educadora especial Maria Montessori (1870-1952), que imaginou um silêncio ligado aos aspectos cognitivos dos estudantes pequenos, como aquele que favorece a atenção concentrada e seletiva, e que estimula a introspecção. Nesse sentido, o silêncio se transforma em força positiva, ajuda nas tarefas de meditação, relaxamento, na escuta empática, nos modos como nos compreendemos (sentimos, pensamos, agimos), e diríamos, ainda, nos jeitos que nos envolvemos existencialmente com a “*educação de si pelo cuidado*”.

Descrevemos um modo de ensinar o “jeito de ser silencioso”, e isso é algo delicado e sutil, mas que se explicita numa relação dialógica ao estilo freiriano. Nesse sentido, não se pode confundir o “ser silencioso” com o “ser silenciado”, o primeiro implica liberdade e responsabilidade sartreanos – o ser-no-mundo, e o segundo um modo de aprendizagem perversa, fascista. A pessoa calada ou amordaçada nos direciona a um processo ensino-aprendizagem cruel que apregoa o ser oprimido. As diferenças entre uma coisa e outra estão nos modos como isso é sentido e percebido com todo o corpo-mente-alma-espiritualidade, algo entre a liberdade (ser silencioso) e a prisão (ser silenciado), que implica em um espaço democrático, um afastamento do modo inautêntico heideggeriano.

*Tem a Bruna, uns 10 anos de idade, e tem o Barney. Eles brigavam como cachorro e gato. Os dois se interligavam pela amizade. Um dia, Beth, mãe de Barney, saiu do banheiro sacudindo (charmosamente) os cabelos. Bruna (rindo) diz: “— Hoje você vai revirar os olhinhos, num é, Beth?” Barney (rindo) retruca: “— A minha mãe não vai revirar os olhinhos, ela enxerga muito bem” (a Professora Resistente ri). Dias depois Bruna morreu, li no Facebook um modo provocador de, publicamente, expor uma dor. Foi a mãe dela que postou: “O céu está em festa”. Chorei baixinho, de modo contido, me deu uma dor no coração, uma mistura de muitos sentimentos, mas*

*teve uma dor física também. Na hora, recordei-me da mãe de Bruna dizendo, frente aos desmandos e fracassos do hospital público, afirmando que foi “Deus que quis assim”. Os aparelhos de exames vitais vivem mais quebrados do que consertados, a fila de espera é imensa, e foi “Deus que quis assim”, ela dizia sempre. Um dia eu a questioneei: “Será que Ele quis mesmo?” E a conversa rendeu bons frutos, é a educação pela escuta, foi desejo dela mesma de mudar, acho [...] Quando o tema é morte na classe hospitalar, eu costumo fazer assim, procuro por mim mesma, quero sentir meu próprio ser, o que é e como é eu compreender o ser humano diante da morte, do que a gente morre sempre no cotidiano e morre definitivamente nele, como tem impacto nos vivos, etc. Muitas questões e poucas respostas. Eu tento perceber o que está acontecendo, qual o impacto daquela morte em cada um e no grupo. Eu escuto sempre, escutar é sempre uma arte, sem regras definidas, mas é também uma ciência onde, no mínimo, calar-me é algo que eu faço com alegria, como diz Paulo Freire, almejando “ser-mais” (risos, pois a depoente adora Freire e sempre cita o autor nas suas conversas). Eu fico me fazendo, refazendo-me; inventando-me, me reinventando, criando-me e me recriando. Estou sempre em mudança, e nem sei mesmo se um dia encontrarei outra didática na classe hospitalar quando o tema for morte (Professora Resistente).*

A Professora Resistente, enquanto pessoa/mulher que pensa, destaca-se como ser inventiva na classe hospitalar diante de ser-para-a-morte. O ser humano é pensante, envolve esse criar e recriar, uma ensinante que se autoriza morrer para nascer de novo, quase como um clichê, “renascer das cinzas”. No processo dela ser nos atendimentos educacionais em ambientes escolares, a mestra está em constante fazer-se *Dasein* pelo cuidado de ser-no-mundo frente ao tema morte, e ela já percebe que o ser-é-para-morte. Ela aproveita as brechas de alguma libertação da própria classe hospitalar, da escola do hospital e da comunidade, e da própria instituição hospitalar, e, então, ela reconhece que aprende, afinal ela sente que ensinar é deixar o aluno (ou o outro de si) aprender, pois o estudante é um ente (humano) que pode pensar e que “aprende à medida que traz todos os seus afazeres e desfazeres para a correspondência com isso que a ele é dito de modo essencial. Aprendemos a

pensar à medida que voltamos nossa atenção para o que cabe pensar cuidadosamente” (Heidegger, 2012b, p. 126).

Pela seleção de alguns episódios dos depoimentos da Professora Resistente, podemos, de início, entender, mas, a longo prazo, compreender que o *Dasein*, como existência cotidiana, anda à cata cuidadosa de si-mesmo, produzindo um si-mesmo ou si-próprio, no seu modo de compreender-se como ser e compreender o ser, e, então, clareia seu pensar: “a educação de si pelo cuidado”, proposta pelo Grufei, está nessa autorização de mudar-se, de reformular-se, de ser uma outra mais inventiva que é si-mesma. Descrevemos a Professora Resistente como um ser humano pensante que cai e levanta, recusando a impessoalidade, o ser ninguém no meio de tanta gente, e (pró) cura seus movimentos individuais/singulares, num navegar contra a solidão típica de quem vive a experiência de aprender e ensinar, recusando a diluição desimportante na massa quando essa é não pensante.

É na solidão e no silêncio que [...] [o ser humano] se descobre, que descobre o *si-mesmo*, para posteriormente voltar ao mundo já senhor do *si-próprio*, na relação com os outros de maneira não apenas utilitária, nem por meio das tais diretrizes fixas. De algum modo, compreende o ser, compreende seu *ser-no-mundo*, tudo a partir de si mesmo, na composição do *si-próprio*. [...] podemos educar a nós mesmos. Na inventividade do *si-próprio*, o *Dasein* vai buscar maneiras não individuais, como, às vezes, se defende (Oliveira, 2014, p. 73, grifos no original).

No processo da “*educação de si pelo cuidado*”, aparece, quase sempre, o medo da morte, por exemplo, e é nesses instantes experienciais que essa vivência nos provoca a adentrar na impropriedade, e, nela, não atribuímos sentido de ser, mas sim autorizamos que os outros e a mundanidade se responsabilizem por isso. Esse fato sentido indica que nos alienamos de nós mesmos, surgindo um puro vazio, uma agitação destrambelhada. Há uma mania arrogante de dizer “minha agenda está cheia, não posso cuidar de mim e do outro e das coisas do mundo”, como se a pessoa fosse distrair-se — e ela se distrai, pois descuida. Há, nesse ser humano, um sentido impróprio que não é para o Sul, para o Norte, para o Nordeste, para o Sudeste, para o “Sulear”. Nada dá direção, é sempre algo sem fim, nadificação.

O medo da morte lançou a Professora Resistente na impropriedade, mas a angústia produziu nela o efeito contrário, abre-se à inospitalidade do mundo, um perceber-se assombrada com a morte, e, nos significados dela, “existir e ponto final”. É essa angústia que revela à ensinante uma compreensão do seu (do nosso) morrer, mas de um morrer singular, “do meu modo de” – de constatar sua efemeridade pela finitude, “tão certa, tão simples, tão fácil”. A Professora procura não fugir mais da convocação que a angústia lhe faz de viver na propriedade, de acordar para a vida que clama por ser vivida, enquanto a outra (morte) não aparece nem vem, por ora. Na formação continuada educacional, ela descobre a sua possibilidade: “Essa sou eu mesma na vida, e refletindo cuidadosamente a morte concreta!”

### **Pós-escrito**

O objeto/tema de estudo, de pesquisa e de intervenção da Educação Especial hospitalar é a “prática educacional existencial” (Pinel, 2015) para e com (também) os estudantes com doenças graves. A Professora Resistente trabalha com esse fenômeno. Esse saber-fazer propõe atender, educacionalmente, os sujeitos denominados da Educação Especial hospitalar, escolar e não escolar. Se o fenômeno da Educação Especial é o de produzir práticas educacionais em ambientes hospitalares e nos domicílios, o da Filosofia pode ser compreendido como “um outro”, totalmente aberto, atirando-se em todas as direções criativas e provocadoras; então, aos professores de Educação Especial, parece-nos importante sempre ir beber na fonte (da Filosofia de Heidegger), porém mantendo sua singularidade de existir e nomear-se como tal que recorre à Pedagogia com às práticas educacionais. A Educação Especial e a Filosofia, tanto uma quanto a outra, são duas coisas diferenciadas, mas que de modo inventivo e salutar se provocam.

Pudemos constatar que um dos modos do “ser” Professora Resistente é não negar a morte presente na classe hospitalar, algo próprio do currículo. A finitude é algo presente em qualquer vida, dentro ou fora dali, ainda que na classe hospitalar isso se transforma em lugar pelo que afeta, a “ir embora” de alguém se desvela e “joga na cara da professora” a efemeridade de ser-não-mundo. Nesse sentido, a morte passa a ser tema de suas intervenções educacionais na sala de aula hospitalar, ela é o conteúdo experiencial, não adianta negar, ela, simbolicamente, pede: “— Escuta-me!”.

A morte há, mas, por outro lado, a professora lida, no seu cotidiano laboral, com a vida que pulsa no ser. Os mortos já se foram (e se vão), e os vivos é que gritam por socorro. Os vivos respiram de modo ofegante, inclusive, por saudade dos que partiram. Só os que estão partindo sabem da morte — até milésimos de segundos antes do adeus, e como já se foram, agora, imaginamos, sem mais o saber. Por outro lado, ficam os que vivem, respiram, lutam, resistem, como a própria Professora Resistente. Os vivos é que clamam pela autocompreensão da morte de “si mesmo”, no mundo, com o outro, e os outros.

A poesia de Antônio Machado (1875-1939) pode ser clareira, ao nos apontar que “caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar” (Machado, 1999). Então, dessa forma, queremos deixar aqui um caminho de reflexão inconcluso. O pensar é também um caminhar que não se esgota com as respostas, ainda que breves e prévias, de uma pergunta. Além do mais, pensar é um emaranhado de processos intuitivos que se juntam a outros modos de pensar: cada um/a, mutuamente, relaciona-se em torno de questões que se fazem (brotam, como fenômenos) no mesmo mundo por todos compartilhados. Assim é, para nós, a questão (ou questões) aqui trazidas em torno da classe hospitalar e dos que ali habitam, tendo a morte como questão de reflexão. Dito isso, queremos ainda apontar algumas questões e reflexões a mais para que o nosso pensar — o pensar caminhando — possa ecoar; lançar-se para o horizonte das possibilidades de um pesquisar.

A partir do reconhecimento da morte como possibilidade do ser-no-mundo da/na classe hospitalar, estamos a refletir acerca do que, para nós, é importante para uma formação educacional compreensiva, amorosa e conectada com o cotidiano do hospital, para que os alunos internados enfrentem o rompimento com a escola, amigos, família, a solidão e angústia, de modo que consigam ampliar suas possibilidades de ser — e, para isso, a formação educacional continuada da professora torna-se potente. Tratamos de nossa questão, sempre que possível, à luz da analítica existencial heideggeriana.

Assim, tomando a analítica existencial de Heidegger como referência, refletimos, de forma geral, sua filosofia acerca da morte e seu método hermenêutico e fenomenológico, como proposta teórica e de leitura compreensiva do *Dasein* como ser-aí, que se faz cotidianamente. Por fim, apontamos para um horizonte de possibilidades, qual seja: refletir como a morte pode ser significativa no espaço da pedagogia hospitalar, junto aos professores e alunos hospitalizados em suas possibilidades de morte e a necessidade de formação

para melhor abordar tal questão. Para isso, trouxemos relatos de experiência da “professora resistente” como forma de refletir com base nas experiências reais da relação sujeito-mundo-outro, com um campo que indica jeitos de numa aproximação fenomenológica, o ambiente da classe hospitalar e seus diferentes modos de ser cotidiano, reconhecendo a morte como questão no horizonte da nossa reflexão.

Desse modo, entendemos que falar sobre a morte, sobretudo na classe hospitalar e na educação escolar e não escolar, é voltar nosso olhar para um fenômeno que “está aí” e, de certa forma, precisa ser pensado, mesmo que sob uma perspectiva possível, de uma pedagogia que se apropria da compreensão hermenêutico-fenomenológica para descrever um ser-aí (*Dasein*) em sua existência — a vida acontecendo enquanto não chega seu findar.

Em nossa percepção, a questão da morte é ainda pouco debatida no contexto da classe hospitalar ou, numa melhor referência, nos atendimentos pedagógicos em ambientes hospitalares (e domiciliares). Talvez, por isso, alguns autores apontem que a morte, bem como o luto, é constantemente afastada do nosso cotidiano no magistério e na vida em geral, como se fossem evitáveis (Freitas, 2013) como se vida (e a finitude) não fosse um mesmo contínuo complexo e híbrido, tão vitais de (prê)sença na escola.

Defendemos que os educadores em geral e, principalmente, os da classe hospitalar e da educação não escolar, sobretudo no atendimento junto ao aluno em situações de doenças graves, tenham condições e acesso a formações que incluam a morte como possibilidade no cotidiano do seu trabalho. Para nós, o pensar sobre a morte, na formação pedagógica, é estar atendo ao cuidado (*Sorge*) que, na perspectiva das reflexões que aqui trazemos, inclui preocupação com o outro, mas, também, amor, pois cuidar é amar o outro em suas diferentes situações existenciais.

Considerando que o fenômeno de estudo, pesquisa e intervenção da Educação Especial é a prática educacional, no caso, desenvolvida com os alunos, descritos como da Educação Especial Hospitalar, nossa proposta foi a de descrever compreensivamente alguns episódios desse tipo de prática educacional que desvela o ser da professora. Trata-se de uma formação educacional continuada desenvolvida com uma professora que atua nessa esfera, focando, especificamente, o tema “morte”, inspirada na fenomenologia de Heidegger, mas entendendo que esse filósofo não escreveu diretamente sobre o tema Educação

Especial. Então, caminhamos com os nossos próprios pés ao adentrarmos à casa hospitalar, e, antes, deixamos os “sapatos lá fora”, próximos à porta.

Não estamos falando de sermos educadores e/ou professores heideggerianos, não, em absoluto. Como pontua Pinel (2015), enquanto professores de Educação Especial hospitalar, podemos apenas nos inspirar, pois, da Filosofia para a Educação Especial, há um longo e tortuoso cominho, sendo algo criativo, complexo, provocador, intuitivo, sensível...

Estamos descrevendo uma caminhada, um navegar que começa com um potente flamar. Podemos imaginar a Filosofia Fenomenológico-Existencial [heideggeriana] como um barco que faz uma travessia: ele sai do seu nascedouro (a Filosofia) navegando até chegar ao outro lado que é o campo da Educação Especial hospitalar, escolar e não escolar. A Filosofia procura fazer uma travessia do seu aparente porto-seguro para a um outro porto, e ela o faz pelas “nossas mãos” de professores. O processo vivido leva ao mestre experienciar a aplicação da Filosofia na Educação Especial. Descrevemos assim um saber geral (Filosofia) para um outro (saber) específico (Educação Especial), cuja “essência existencializada”, o fenômeno ou objeto, são as “práticas educacionais” produzidas para e com os sujeitos da Educação Especial. Trata-se de uma leve inspiração, pois, quando o barco vai transitando nas bonanças e ou nas tormentas marítimas, e lutando eternamente para se atracar num outro porto, pretensamente seguro, o da Educação Especial, ele já não é mais Filosofia pura [de Heidegger]. (Pinel, 2015, p. 12).

Até aqui, no espaço/lugar (e agora, tempo) descrevemos um dos modos de se perceber e criar uma Educação Especial Hospitalar Fenomenológico-Existencial [no caso, inspirada no filósofo alemão Heidegger], que para validar-se, naquilo que ela se pontua como evidência científica e refinamento poético, nunca poderá abdicar de suas origens filosóficas, no caso, as fenomenológico-existenciais. Práticas educacionais numa postura existencialista funcional como (co)movedoras dos conteúdos educacionais escolares e não-escolares.

## Referências

- ABDALA, A. **A morte em Heidegger**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.
- AZEVEDO, José André de. Fundamentos filosóficos da pedagogia de Paulo Freire. **AKRÓPOLIS - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2010. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/3115>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- AMATUZZI, M. M. **Por uma Psicologia Humana**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- AMORIM, A. M. de. Pensando a educação na perspectiva de Martin Heidegger. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, Goiânia, v. 11, n. 11, p. 354-364, 2017. Disponível em: <https://sipe.uniaraaguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/597>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- DE ANDRADE, P. D. Heidegger educador. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 10, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3131>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- ARAÚJO, C. C. A. C. de A.; FONSECA, E.S. da. O atendimento escolar hospitalar faz parte da educação especial? *In*: VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2018. **Anais** [...]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018. p. 1-16. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/o-atendimento-escolar-hospitalar-faz-parte-da-educacao-especial->. Acesso em: 10 set. 2021.
- BELO, Rafael; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Mapeamento do método fenomenológico nas pesquisas em educação no Brasil. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 136–166, 2022. DOI: 10.20396/rfe.v14i1.8668099. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668099>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano, compreensão da terra**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <http://www.wp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. 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: 06 jun. 2022.
- 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 [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 set. 2021.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 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: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 07 nov. 2020
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 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: 10 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 08 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre Políticas públicas para a primeira infância. Brasília, Diário Oficial da União, 2016. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701). Acesso em: 18 set. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.716, 24 de dezembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm). Acesso em: 18 set. 2021.
- BRAGIO, J. **A fenomenologia de ser professora em uma classe hospitalar**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- BRAVIN, Rodrigo. **Fenomenologia do ser: imersões na vivência de um aluno paciente com câncer na Classe Hospitalar**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_16618\\_Tese%20final%20-%20Rodrigo%20Bravin.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_16618_Tese%20final%20-%20Rodrigo%20Bravin.pdf). Acesso em: 04 fev. 2024.

- CARDOSO, É. A. de O.; SANTOS, M. A. dos. Luto antecipatório em pacientes com indicação para o transplante de células-troncohematopoéticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 9, p. 2567- 2575, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/3kysPKtP97QCLSp7vGgzzMQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2019
- DASTUR, F. **A morte**: ensaio sobre a finitude. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
- DE SÁ, R. N. A NOÇÃO HEIDEGGERIANA DE CUIDADO (SORGE) E A CLÍNICA PSICOTERÁPICA. **Veritas (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 259–266, 2000. DOI: 10.15448/1984-6746.2000.2.35062. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/veritas/article/view/35062>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- FERNANDES, H.; PINEL, H. **Vivências e sentidos da criança na Pedagogia Hospitalar**. São Paulo: Pedro & João, 2022.
- FERREIRA, A. M. C. Heidegger e o projeto de superação da subjetividade [Heidegger and the project of overcoming of subjectivity]. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, [S. l.], v. 24, n. 43, p. 107–130, 2017. DOI: 10.21680/1983-2109.2017v24n43ID11374. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/11374>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- FERREIRA, Herberth Gomes. **Educação, morte e analítica existencial**: relatos de experiências de professores nos Atendimentos Educacionais em Ambientes Hospitalares. 2023. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Orientador: Hiran Pinel. Disponível em: [https://sappg.ufes.br/tese\\_drupal/tese\\_17487\\_TESE-FINAL-PPGE-UFES-2023.pdf](https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_17487_TESE-FINAL-PPGE-UFES-2023.pdf). Acesso em: 04 fev. 2024.
- FERREIRA, H. G.; PINEL, H.; MOURA, M. R.; PEREIRA, P. A. Políticas públicas da educação especial e protagonismo: uma leitura fenomenológica - crítica sobre duas diretrizes do atendimento educacional especializado (AEE). **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 241-252, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7533>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- FERREIRA, H. G.; PINEL, H.; MOURA, M. R. de; BRAVIN, R. O sentido da morte no cotidiano da existência: educação especial sob o olhar da fenomenologia. *In*: VI SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL / SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. 2020. Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Ufes, 2020. p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34384>. Acesso em: 06 set. 2021.
- FERREIRA, M. K. M. *et al.* Criança e adolescente cronicamente adoecidos e a escolarização durante a internação hospitalar. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 639-655, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/dhMxnn6JmV5SXmyjd4JVkgm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2022.
- FORGHIERI, Y. C. **Psicologia Fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 2001.

- FREITAS, Joanneliese de Lucas. Luto e fenomenologia: uma proposta compreensiva. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 97-105, jul. 2013. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672013000100013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jul. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- FURLEY, A. K. L.; PINEL, H. **Por uma fenomenologia do brincar**. Curitiba: Appris, 2020.
- HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. Tradução e notas de Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora Unicamp; Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferências**. Tradução de Emanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Maria Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.
- HOLANDA, E. R. de; COLLET, N. Escolarização da criança hospitalizada sob a ótica da família. **Texto contexto enfermagem**, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan.-mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9y6KybZ5cgjb-BY5gS3FDDdn/>. Acesso em: 11 ago. 2023
- KAHLMAYER-MERTENS, R. S. **Heidegger e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KOVÁCS, M. J. **Morte e desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- LIMA, C. C. F.; PALEOLOGO, S. de O. A. Pedagogia hospitalar: a importância do apoio pedagógico dentro dos hospitais para jovens e crianças. **Revista eletrônica dos discentes da Faculdade Eça de Queiros**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-27, junho 2012. Sob forma de apostila.
- LIMA, H. F. S. **Naruto, um aluno com craniofaringioma na Educação Especial Hospitalar: um estudo fenomenológico e existencial inspirado em Paulo Freire**. 144 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- LOPARIC, Z. **Heidegger réu, um ensaio sobre a periculosidade da Filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1996.
- LOUZADA, M. C. **A fenomenologia da vida: o retorno ao mundo vivido hospitalar atravessado pela síndrome de Duchenne**. 201 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- MACHADO, A. **Antologia Poética**. (Seleção, tradução, prólogo e notas de José Bento). Lisboa: Editorial Cotovia, 1999.

- OLIVEIRA, M. S. de. **Ser-para-a-morte na apropriação de si em Heidegger:** pressupostos para a educação. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, 2014.
- PETRELLI, R. **Fenomenologia:** teoria, método, prática. Goiânia: UCG, 2001.
- PINEL, H. Prefácio: O ser de uma professora pomerana, sua pesquisadora e o próprio orientador. *In:* COSMO, M.; PINEL, H. **Memórias, experiências e sentidos de ser professora pomerana.** Curitiba: Appris, 2020a. p. 19-25.
- PINEL, H. **O termo “patologias do cuidado” de Leonardo Boff:** uma compreensão fenomenológico-existencial da Covid-19. Vitória: Do autor, 2020b.
- PINEL, Hiran. **Práticas educacionais existenciais:** na Pedagogia e nas classes hospitalares e domiciliares. Vitória, ES: PPGE.Ufes, 2015.
- PINEL, H. *et al.* **Pedagogia Hospitalar numa perspectiva inclusiva:** um enfoque fenomenológico existencial. Piauí: EDUFPI, 2015.
- PINEL, H.; SOBROSA, M. C. **Pedagogia Hospitalar:** uma abordagem centrada na pessoa encarnada São Paulo: Clube de Autores, 2016.
- SANTOS, R. C. S.; YAMAMOTO, Y. M.; CUSTÓDIO, L. M. G. **Aspectos teóricos sobre o processo de luto e a vivência do luto antecipatório.** Psicologia.pt. ISSN 1646-6977. Documento publicado em 07.01.2018. Artigo sob forma de apostila.
- TEIXEIRA, R. A. G.; TEIXEIRA, U. S. C.; OLIVEIRA, W. E. V. de; RODRIGUES, I. S. Classe hospitalar: a gestão pedagógica de professores com educandos em iminência de morte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 401, 2019.** DOI: 10.21573/vol35n22019.91144. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/vol35n22019.91144>. Acesso em: 30 jul. 2024.

## 9. Cartografando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: aproximando narrativas

Christiano Felix dos Anjos<sup>1</sup>

Denise Meyrelles de Jesus<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.9

### Introdução

Nas últimas décadas, um número emergente de estudos tem procurado se debruçar sobre os processos de escolarização dos alunos público da Educação Especial nas escolas do campo. Tais pesquisas sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nos fazem perceber a existência de uma tensão sobre a modalidade Educação Especial, que ainda se encontra em um processo urbano de significação de seu público; mesmo sendo uma modalidade de ensino transversal, que perpassa da Educação Infantil até o Ensino Superior, as pesquisas acadêmicas acabam por se ancorar nos espaços urbanocêntricos.

Tal movimento de construção de um escopo de conhecimento que seja determinado por uma realidade hegemônica da cidade ajuda a descaracterizar a realidade local de se pensar as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, pois, pela falta de maiores aprofundamentos, a Educação Especial, focada no

---

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Doutora em Educação pela Universidade da Califórnia Los Angeles – UCLA. Professora Titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

viés urbano, acaba por levar para o campo a sua proposta urbana, impedindo a visibilização de outras formas de se pensar múltiplas interfaces, tecidas pelos próprios saberes e fazeres dos que se encontram significando suas formas de viver, a partir de realidades dos povos e comunidades tradicionais do campo.

Por sua vez, a própria realidade escolar das modalidades de ensino da Educação do Campo e da Educação Especial, por si só, já é fragilizada e invisibilizada. Percebemos isso quando recorremos aos percursos históricos dessas duas áreas de conhecimento, nos quais se evidenciam avanços e retrocessos pela luta dos direitos dos povos do campo e dos alunos público da Educação Especial em ter acesso a uma escolarização que garanta os direitos a uma educação de qualidade e para todos (Anjos, 2016).

Essas modalidades acabam tomando força cada vez maior, a ponto de essas experiências serem invisibilizadas (Santos, 2006); ou seja, não levadas em conta, em favor de uma perspectiva predominante de educação voltada à especificidade da cidade. Assim sendo, a Educação do Campo acaba por fragilizar-se em seu status legitimado e em sua garantia constitucional do direito à educação, tendo em vista os que se encontram em localidades rurais.

Evidenciando as lacunas e fragilidades de pesquisas, Marcoccia (2011), Caiado e Meletti (2011), Jesus, Anjos e Bergami (2011), Anjos (2016), Kühn (2017) e Nozu (2017) apontam para a discussão sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, e nos revelam pistas e subsídios que nos direcionam o olhar ao fato de que, academicamente, mesmo tendo um número cada vez maior de estudos, o tema ainda se encontra vulnerável. Apesar de existir um processo de visibilização de suas emergências e construção de um escopo mais aprofundado de conhecimentos, reconhecemos que houve um período de silenciamento acadêmico, evidenciando uma dissonância entre as realidades locais e o direito à educação no que tange às Interfaces. A invisibilização, oriunda da não aproximação em Interfaces das pesquisas sobre a Educação Especial e Educação do Campo, expõe a necessidade de se desvelar esse movimento. Faz-se necessário avançar com a problematização do que Caiado e Meletti (2011) chamam de um “silêncio” em relação às Interfaces. Entendemos que é através da pesquisa que proposições de políticas públicas, que levem em conta essas Interfaces, são possíveis.

Além disso, debruçando-nos, sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, percebemos que elas só vêm ganhando destaque a partir de

2002. Tomamos a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e a Resolução nº 2/2008, que estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que nos orientam sobre:

[...] adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (Brasil, 2002).

Em vista disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) complementa:

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, 2008a, p. 17).

Para além da garantia de direitos, esses documentos se constituem como importantes marcos que permitem disparar movimentos via políticas públicas, que buscam a garantia do direito e a materialização de ações que possibilitem efetivamente pensar a educação dos alunos público da Educação Especial nas escolas do campo.

Dessa forma, é importante buscar o caminho para que os alunos, em ambas as condições, apropriem-se da cultura do campo e dos saberes construídos no campo, possibilitando Interfaces entre as duas modalidades, sem que lhes seja negado o direito ao conhecimento socialmente produzido, bem como àquele gerado em suas realidades locais.

Assim colocado, o presente capítulo se constitui de um recorte da tese de um dos autores, intitulada *Cartografando as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credivéis* (Anjos, 2021), que teve como foco evidenciar as diferentes Interfaces que se constituíram ao evidenciarmos a presença do público da Educação Especial nas realidades do campo, considerando o censo educacional, da análise de 41 dissertações e teses sobre a temática e com base em

pesquisadores que produziram conhecimento sobre essa temática. Elegemos 5 pesquisadores para um reencontro, com vista ao aprofundamento do que foi produzido em seus relatórios de pesquisa, evidenciando os diferentes saberes e fazeres que os autores visibilizaram a partir de suas pesquisas.

Para este capítulo, temos por objetivo expor a análise de 41 estudos que se debruçaram em desvelar as Interfaces. Trazemos os conceitos que os autores colocam sobre a Educação do Campo, Educação Especial e sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, para, assim, conceber as múltiplas relações que se encontram presentes nos processos de construção de conhecimento sobre as modalidades, levando em contas as diversas realidades estudadas por eles, nas mais diferentes regiões e populações do campo.

Dessa forma, a imersão, em nossa trajetória de pesquisa para este texto, levou em consideração a natureza metodológica da cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos (2011), conceito fundante que nos proporcionou entendermos que os discursos construídos nos trabalhos acadêmicos são como mapas simbólicos que buscam criar diferentes territórios discursivos. Assim, dispusemos de diferentes mapas simbólicos e pistas sobre o conceito do que seriam as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo nas diferentes pesquisas.

### **Contribuições de Boaventura de Sousa Santos e o caminho metodológico**

O pensamento de Boaventura de Sousa Santos contribui para refletir sobre Interfaces Educação Especial, Educação do Campo e conhecimento científico. O autor nos possibilita importante vislumbre na compreensão da emergência de práticas locais, a partir de aproximações que nos permitem o desvelamento de conhecimentos que antes eram invisibilizados devido a uma forma de produção científica que produzia “inexistências”, ao ponto de desacreditá-las e excluí-las. Tratamos por “inexistências” a definição que Santos (2007b) nos coloca:

O não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro” (Santos, 2007b, p. 71).

Reconhecemos que, durante muito tempo na literatura sobre a temática das Interfaces, o silenciamento evidenciado por Caiado e Melleti (2011) se tornou, para os alunos público da Educação Especial nas realidades do campo, uma tensão que demonstra a produção de inexistência desse alunado. Nesse contexto, a partir de Santos (2007b) apostamos no reconhecimento e na produção de existências do conhecimento científico produzido sobre as Interfaces e em sua potência. Dialogar com essas pesquisas ajuda a criar pontos de aproximação nas mais diferentes realidades sobre a Educação do Campo e Educação Especial na realidade brasileira.

Aproximando o pensamento de Boaventura de Sousa Santos com a Educação Especial e Educação do Campo em Interfaces, evidenciamos que existe hoje (e continuará persistindo) uma tensão, que gera avanços e retrocessos no reconhecimento tanto da Educação do Campo quanto da Educação Especial como sendo algo tangível que efetive o acesso, a qualidade e a permanência em um sistema escolar público, com embasamento na perspectiva de uma educação para todos, nas diferentes realidades que compõem o país. Por sua vez, tal tensão sempre buscou deslegitimar o “outro”; esse ato cria uma “linha abissal”, associa-se ao que o autor chama de “pensamento abissal”. Para Santos (2007a), o pensamento moderno atual é um pensamento abissal, e o define como:

Sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade (Santos, 2007a, p. 3).

A partir de Santos (2007a), também entendemos que existem diferentes graus de exclusão. O autor sinaliza que, dentro da linha abissal, existem aqueles que transitam entre “deste lado da linha” e “o outro lado da linha”. Assim, em determinados momentos, alguns grupos sociais são invisibilizados com suas não existências produzidas, gerando sua presença no “outro lado da linha”, criando “exclusões abissais”; em outros momentos, transitam para “deste lado da linha”, devido à visibilidade de suas conquistas, que se deram a partir de muito investimento em suas lutas sociais. Porém, o reconhecimento desses grupos sociais é sempre muito frágil: mesmo atravessando a linha, ainda estão

sujeitos a outros níveis de exclusão, provocando o que Santos (2018, p. 48) nomeia de “exclusão não abissal”.

Santos (2018, p. 48) ainda complementa nos dizendo que existem “dois mundos de dominação: o metropolitano e o colonial”. Na linha abissal, existe o “nós” (o lado metropolitano), que são reconhecidos como integralmente humanos, e o “eles” (lado colonial), em que os sujeitos são vistos como não totalmente humanos. A manutenção das “exclusões abissais” é feita a partir da apropriação violenta das vidas e dos recursos (Santos, 2018, p. 49).

Assim, entendemos as modalidades Educação Especial e Educação do Campo como sendo “aquelas” que estão em constante trânsito entre os dois lados da linha. Primeiramente, essas modalidades são a materialização de um processo histórico de lutas contra a invisibilização de seus sujeitos ao direito à educação (exclusão abissal), presente em períodos históricos em que eram excluídos da sociedade. As pessoas com deficiência, por muito tempo, não eram vistas como sujeitos que deviam estar incluídos na sociedade devido a deficiência. Ao seu turno, os sujeitos oriundos do campo também eram vistos como sendo inferiores por conta de sua realidade rural, que era vista como inferior. Ambos os grupos, nesse contexto, estavam inseridos no lado colonial da linha.

Ao atravessarem a linha, mesmo presentes como modalidades de ensino e tendo um escopo de direitos conquistados, ainda haverá mecanismos hegemônicos que buscarão deslegitimá-las e sempre estarão em ação (exclusão não abissal). Tal entendimento se vale das fragilidades das políticas públicas que são pensadas para essas duas modalidades; ainda que existam movimentos que culminam em avanços fomentados por aqueles que buscam visibilizar essas realidades, uma ação com maior força acaba por fragilizar esses avanços, que dão lugar a retrocessos insustentáveis (Baptista, 2015).

Um outro aspecto que gostaríamos de destacar, a partir de Santos (2010), versa sobre o campo da desigualdade e exclusão que tanto a Educação Especial quanto a Educação do Campo vivenciam. Notamos que esse sistema de desigualdade e exclusão acaba por reproduzir uma forma de não percepção e de invisibilização desse alunado.

Atualmente, temos concebido a igualdade, a liberdade e a cidadania como sendo emancipatórias da vida social (Santos, 2010) sob essa ótica, a desigualdade e a exclusão deveriam ser colocadas, em nossa sociedade, como uma exceção. Busca-se por uma política social legitimada, que procura meios de

minimizar tanto uma quanto a outra. No entanto, quando este autor analisa que a sociedade é subordinada ao desenvolvimento capitalista, contradições são visibilizadas entre a emancipação social, que motiva igualdade e integração social, e a regulação social, que gesta a desigualdade e a exclusão.

Entende-se, então, que o sistema de desigualdade e exclusão é hierarquizado: para o lado da desigualdade, temos a integração social, mas quem está nele encontra-se abaixo na hierarquia do sistema; como sua presença é indispensável para se manter a desigualdade, ele ainda se encontra dentro desse sistema de pertencimento. Por sua vez, no sistema de exclusão, o pertencimento se dá pela maneira como se é excluído.

Por esse viés, a pessoa com deficiência foi relegada a ser excluída pela sua condição, desqualificada a partir de sua diferença, não centrada em um tipo de normalidade pensada pelo discurso criado por determinados grupos; ela se encontra excluída. Ao mesmo tempo, se pensarmos no mesmo sistema de desigualdade, ela não tem a força produtiva de gerar capital; logo, o aluno público da Educação Especial se encontra tanto abaixo no sistema de desigualdade quanto excluído.

Seguindo nessa direção, vislumbramos que, na Educação do Campo, também se manifestam a desigualdade e a exclusão. Da mesma forma, quando nos aproximamos da história dos movimentos e lutas que culminaram em pensar a Educação do Campo para a pessoa oriunda de áreas rurais, entendemos que elas, até antes das últimas três décadas do século XX, foram excluídas de sua escolarização, pois era negado esse direito para aqueles que trabalhavam com a terra (Queiroz, 2011). Mesmo os alunos tendo sido incluídos no sistema de ensino através das lutas que movimentaram a Educação do Campo como direito a partir da década de 1970, as políticas que se materializaram continuam precárias ainda hoje, e mecanismos de manutenção da desigualdade e exclusão continuam presentes nessa realidade da Educação do Campo.

Assim colocado, entendemos que apostar na natureza metodológica da cartografia simbólica de Santos (2011) nos ajuda a desconstruir hierarquias que promovem a desigualdade e exclusão nas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, a visibilizar e a aproximar os discursos que foram construídos a partir das pesquisas sobre a temática em tela.

Santos (2011) nos diz que a cartografia é uma ciência muito complexa, pois combina características tanto das ciências naturais quanto das ciências sociais.

Nela, buscamos formas de evidenciar diversos espaços, mas pensando essa perspectiva em uma ação que possibilite identificar estruturas da realidade social existentes no âmbito educacional; ao mesmo tempo, em uma aproximação mais delimitada, identificar os processos discursivos que formam os saberes e fazeres de diversas Interfaces Educação Especial e Educação do Campo.

Os mapas se constituem em aparatos metafóricos, no sentido conceitual de pensar a Educação Especial e a Educação do Campo em Interfaces e a produção de diversos discursos que propiciam a existência dentro das realidades locais que, ao mesmo tempo, são propensas a serem constantemente modificadas por seus agentes, que os colocam em prática. Concomitantemente, podemos pensar os mapas, seus territórios e fronteiras como uma representação geográfica real, pois, em nosso olhar cartográfico, as representações simbólicas se constituem dentro de contextos específicos que só serão vislumbrados dentro de determinadas realidades locais que os permitam se mostrar. Assim sendo, será dentro desse exercício entre a natureza dos mapas, em territórios simbólicos e reais, que buscaremos apontar para Interfaces cosmopolitas entre a Educação Especial e a Educação do Campo: um exercício de desterritorializar e reterritorializar os diferentes espaços constitutivos das Interfaces entre essas duas áreas, evitando silenciamentos e hierarquizações.

Seguindo essa perspectiva, fomos entendendo que a produção acadêmica sobre as Interfaces é uma contínua construção de mapas simbólicos que “fazem parte da comunicação humana que permite uma ligação e o estabelecimento de relações entre campos diferentes e a incursão em terrenos novos e desconhecidos” (Seemann, 2010, p. 30).

Como chamamos a atenção na parte introdutória deste texto, o nosso foco é a análise das 41 dissertações e teses, assim, aqui, nesse momento, iremos evidenciar os procedimentos metodológicos que nos permitiram chegar nas análises que traremos mais adiante.

Localizar pesquisas que busquem evidenciar especificamente as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo se tornou um trabalho hercúleo, por alguns motivos que é importante evidenciar. O primeiro deles é o entendimento de que, apesar de existir, na legislação sobre a Educação do Campo, o termo “Interface entre diferentes modalidades”, incluindo a Educação Especial, ainda não é utilizado com abrangência para centralizar pesquisas que busquem tomar como objetivo estudar o aluno público da Educação Especial nas escolas do

campo. Assim, os próprios descritores para a busca nos sítios de indexação de artigos, bancos de teses e dissertações, bibliotecas ou sítios de outros Programas de Pós-Graduação, ainda não possuem direcionamento em uniformizar uma categoria que possa fazer identificar os trabalhos na área.

Uma segunda hipótese sobre a dificuldade de encontrar essas pesquisas se dá pelo fato de haver hierarquias de “desigualdade e exclusão mútuas”, já apontadas no capítulo de referencial teórico. Isso contribuiu para as invisibilizações, pois o escopo que poderia se constituir nas Interfaces se encontra preso nas percepções de que a pesquisa está centralizada dentro de uma única área (Educação Especial ou Educação do Campo), ou, até mesmo, centralizada dentro de uma hierarquia discursiva que desconsidera elementos que constituem o aluno público da Educação Especial dentro de uma realidade rural.

Mesmo diante das dificuldades com os diferentes descritores, seguimos o um eixo organizador em meio às referências dos relatórios de pesquisa, dos orientadores que se debruçaram em orientar pesquisadores interessados na temática. Pudemos perceber pistas que desvelaram outros pesquisadores que trabalharam a temática, o que nos permitiu em um primeiro momento, depois de uma busca exaustiva, encontrar algumas produções referentes às Interfaces Educação Especial e Educação do Campo — que somavam um total de 17, sendo 12 dissertações e 5 teses. Esses trabalhos foram realizados a partir de uma busca no banco de dissertações e teses da Capes, seguindo o caminho das referências das pesquisas encontradas, de seus orientadores e participantes das bancas de defesa das respectivas produções.

No decorrer de nosso percurso, tivemos a surpresa de nos depararmos com um artigo vinculado a um dossiê temático, denominado *Interfaces Educação Especial e Educação do Campo*, capitaneado por Washington Cesar Shoiti Nozu, Katia Regina Moreno Caiado e Rodrigo Simão Camacho, publicado no ano de 2019 na Revista Interfaces em Educação, volume 9, número 27. Esse dossiê reúne diversos textos sobre as Interfaces, e um deles consiste em um estudo bibliométrico chamado *Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações*, dos autores Washington Cesar Shoiti Nozu, Eduardo Adão Ribeiro e Marilda Moraes Garcia Bruno (Nozu; Ribeiro; Bruno, 2019), que reunia 41 produções de dissertações e teses sobre as Interfaces em tela; já havíamos nos apropriado de 17 desses trabalhos, e os outros 24 são aqueles que não conseguimos reunir em nossas buscas, pois, para além de pesquisas no banco de teses, os autores

possuem experiência na temática e contato com outros grupos de pesquisa que ainda não eram visibilizados por nós. Assim sendo, fechamos o nosso escopo de textos para análise com essas 41 produções.

Inspirados em um retorno da metodologia utilizada em nossa dissertação (Anjos, 2016), entendendo os textos acadêmicos como narrativas, utilizamos as mesmas ferramentas de análise, mas com novos contornos, pela busca dos dados.

Nesse sentido, os textos de dissertações e teses são como narrativas, pois encontramos, nas produções, direcionamentos que nos remeteram a pensar os seus atores como sujeitos que se encontram imbricados com o que pesquisam. Eles não se separam do próprio conhecimento por eles sistematizados. Encontramos, em seus textos, motivações, conflitos, tensões, dúvidas. O pesquisador não é um ser neutro. “A ciência tem sempre a marca de seu construtor, que nela não é só tratada a realidade, mas igualmente ele a molda do seu ponto de vista” (Demo, 1997, p. 33).

Cunha (1997) nos escreve que, ao relatar um fato vivido, nesse caso em uma dissertação e tese, o pesquisador se permite reconstruir a trajetória que se deu durante o tempo de sua pesquisa. “A narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (Cunha, 1997, s/p).

Assim, como primeiro passo, consideramos assumir as dissertações e teses como narrativas. Isso nos permitiu aproximarmos dos autores e entender essa relação humana e suas relações com os próprios ambientes que se inseriram por meio da pesquisa. Esses ambientes estavam sendo potencializados na medida em que os pesquisadores puderam traduzir as realidades pesquisadas, seus limites, possibilidades e tensões em seus relatórios de pesquisa. Por sua vez, tal narrativa também é responsável pela seleção de inteligibilidade que o autor seleciona e transforma em “zonas de contacto” (Santos, 2007b), quando evidencia alguns pontos a serem discutidos/problematizados, trazendo pistas de demandas existentes nas realidades locais estudadas.

Para organização desses 41 textos acadêmicos, recorreremos ao programa de análise de dados qualitativos Atlas/TI, desenvolvido pela empresa Software Development para o sistema operacional Windows. Tal software “tem a finalidade de simplificar o gerenciamento de informações, a organização, classificação e disponibilização dos dados” (Milanesi, 2017, p. 170). Cabe

salientar que o programa em si não automatiza a análise de dados, mas nos permite inserir todos os dados (dissertações e teses), facilitando, assim, o nosso processo de análise. A leitura dos textos foi feita de maneira detalhada, linha por linha, em busca de evidenciar novas zonas de contato entre eles.

## **Educação Especial, Educação do Campo e suas Interfaces**

Trabalhar com a temática das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo significa visibilizar as diversas populações do campo presentes nas realidades educacionais brasileiras. Preocupamo-nos, nesse momento, entender: “o que os autores falam sobre Educação do Campo”, “o que os autores falam sobre Educação Especial” e “o que os autores falam sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo”.

Assim sendo, iniciaremos nossa discussão buscando trazer direcionamentos sobre a Educação do Campo. Os autores nos apontam a noção de existência de múltiplas realidades no campo. Enfatizamos que a Educação do Campo não é uma modalidade possível de ser trabalhada de forma generalista, uniformizando aqueles que vivem em áreas rurais, mas precisa ter o direcionamento de entender essa modalidade como algo vivo, que visibiliza as diferentes populações do campo, suas produções de existências e saberes, tão legítimos quanto aqueles vivenciados e produzidos pelo viés urbanocêntrico, propiciando, assim, traduções interculturais.

Tal concepção se clarifica quando recorremos às monoculturas e ecologias que permeiam a teorização que Santos (2006) nos apresenta: a sociologia das ausências. A saber, as monoculturas são formas de produção de não existências, invisibilizam e excluem. Por sua vez, as ecologias são formas de reconhecimento desses que foram excluídos, recorrendo a um processo legitimador de seus saberes e formas de produção de suas existências e diversidade que os compõe. Nesse sentido, trabalhando a concepção de Educações do Campo que os autores nos apresentam, podemos considerar que temos mudanças paradigmáticas no desenvolvimento da educação dos sujeitos oriundos do campo, que se presentificam historicamente dentro dos mapas simbólicos construídos pelos autores sobre essa modalidade.

Com inspiração em Santos, podemos chamar de monocultura rural o movimento que envolve buscar a uniformidade das populações do campo, produção de não existência da diversidade cultural e o não reconhecimento

da produção de conhecimento nesses espaços; nesse sentido, subvertendo a visão monocultural, teríamos uma ecologia do campo, essa, sim, capaz de reconhecer das produções de saberes e práticas existentes das populações pertencentes a outros espaços diversificados, que significam e ressignificam sua forma de ser e incidir no mundo.

Nesse sentido, identificamos modelos de pensamento que se constituem para além do pensamento educacional e incidem na construção de conhecimento científico e na realidade político-ideológica na forma como são pensados os públicos dessas duas modalidades.

A partir disso, é importante chamar a atenção para a definição de paradigma que estamos trabalhando, ou seja, um paradigma é aquilo que serve de modelo, padrão. Por sua vez, Khun (1998, p. 13) define um paradigma como sendo “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. Santos (2003) nos orienta que, para além de paradigmas epistemológicos, eles também são políticos, sociais e culturais.

Assim sendo, quando identificamos paradigmas dentro de processos históricos, tanto da Educação do Campo quanto da Educação Especial, estamos direcionando nosso olhar para os mecanismos de uma dada época, que sinalizava e orienta o fazer epistemológico, político, social e cultural sobre os sujeitos do campo e pessoas com deficiência.

Dessa forma, identificamos a existência de dois paradigmas que dizem respeito ao movimento de se pensar a escolarização dos povos do campo. O primeiro paradigma é o Ruralismo Pedagógico, que se encontra ancorado na noção que as pesquisas nos apresentam sobre os objetivos de “promover a fixação do homem no campo e evitar o aumento de conflitos e problemas sociais com o inchaço nas áreas urbanas” (Silva, 2017, p. 42). O segundo paradigma, que tem envolvimento dos movimentos sociais (com mais destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), podemos chamar de paradigma da Participação Popular de uma educação rural para uma Educação do Campo.

O surgimento da legislação que envolve a denominação “educação do campo”, deixando de chamar-se “educação rural”, teve sua origem com o envolvimento do Grupo de Trabalho (GT) de apoio à Reforma Agrária, da Universidade Federal de Brasília (UnB) e do MST,

nas demandas dos movimentos sociais, que ocorreram após a primeira edição da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, no ano de 1998. Com isso, surgiu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores, articulado pelo MST, propondo a elaboração de leis que garantissem políticas públicas específicas para a educação do campo e um projeto educativo que pensassem nas escolas do campo (Khün, 2017, p. 29).

A partir desse período histórico sob o paradigma da Participação Popular, avanços são conquistados via documentos oficiais, que ajudam a materializar as intenções que o atual paradigma da Participação Popular busca garantir, gerando visibilidade ao direito à educação para as populações que se encontram em meio ao campo. Assim, são produzidas normatizações que levam em conta essas intencionalidades e que são incorporadas dentro do aparato legal educacional brasileiro na forma de leis, resoluções, diretrizes, das conquistadas por uma Educação do Campo.

As pesquisas sobre as Interfaces evidenciam, mais especificamente, três populações que se encontram sob esse guarda-chuva e que possuem também seus próprios paradigmas dentro das lutas por territórios e por uma educação que leve em conta suas especificidades. Assim, identificamos a presença das populações indígenas, quilombolas e de assentamento. Gostaríamos de ressaltar, nesse momento, que não estamos invisibilizando as outras populações presentes nos documentos legais da Educação do Campo, mas, em análise dos textos, essas outras produções não trouxeram discussões específicas de suas respectivas lutas; dessa forma, não visualizamos discussões nesses outros trabalhos que fossem além dos aspectos macro, preconizados sobre o discurso da Educação do Campo, presentes dentro dos paradigmas do Ruralismo Pedagógico ou da Participação Popular.

Assim, gostaríamos de iniciar expondo um apontamento sobre o trabalhador rural em território de assentamento, trazido nos diferentes estudos. Em nossa análise, identificamos a especificidade dessa população consoante aos paradigmas trabalhados anteriormente; como o MST capitaneou os movimentos sociais para se pensar a Educação do Campo, as populações de assentamento se encontram com suas lutas, assumindo o protagonismo que possibilitou a mudança paradigmática do Ruralismo Pedagógico para o da Participação

Popular. Nesse sentido, esse movimento abriu as portas para que outras populações, que já vinham com suas próprias demandas, fossem percebidas.

Chamamos atenção para os trabalhos sobre às populações indígenas, que dizem respeito ao maior quantitativo de pesquisas que se debruçaram em trabalhar em Interfaces com a Educação Especial. Os estudos sobre esses sujeitos nos desvelam a compreensão da existência, em seus mapas simbólicos, de quatro fases dentro de seu próprio período histórico, quando discutem a escolarização para essa população. A primeira fase versa sobre o período do Brasil Colônia e a educação exclusiva via missionários católicos; a segunda fase diz respeito ao Serviço de Proteção ao Índio; a terceira fase está atrelada ao período do Regime Militar e dos serviços indígenas não governamentais; na quarta e última fase, temos a escolarização indígena a partir da autogestão pelas próprias populações indígenas.

Assim, distinguimos dois paradigmas que abarcam as diferentes fases: o primeiro enominamos como Paradigma de Integração à Sociedade, pois ancora as três primeiras fases, que buscam colonizar, uniformizar e tornar a população indígena “produtiva”; ao mesmo tempo que produz sua não existência, subtraindo sua diversidade, criam-se exclusões abissais e não abissais nesse contexto. Sobre a égide do paradigma da Participação Popular, a população indígena passa a vivenciar, em sua especificidade, um novo paradigma em seus grupos, o Reconhecimento da Diferença da População Indígena, que inclui a produção de sua escolarização formal realizada por eles próprios. Percebemos a materialização dessas especificidades sendo manifestada como políticas públicas, na medida em que vislumbramos o censo educacional da população indígena, tematizado quando são consideradas a escolarização em sua própria língua e os dados referentes a essas especificidades, levantados via microdados.

Nesse sentido, quando olhamos os mapas simbólicos que as pesquisas produzem sobre educação para os indígenas, conseguimos visualizar, dentro do mapa, dois pontos que as pesquisas demarcam. Elas se relacionam em um processo de tradução entre os saberes culturais produzidos no âmbito das próprias comunidades (educação não formal) e o conhecimento sistematizado da escolarização formal. Os autores apontam para os conceitos da educação indígena e da educação escolar indígena.

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena

diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global. (Luciano, 2006, s/p *apud* Rodrigues, 2014, p. 26).

Esses dois pontos, que emergem quando olhamos os mapas simbólicos, encontram-se ancorados na representação dos movimentos que lutam por uma educação como direito, ao mesmo tempo que dialogam com as próprias demandas de reconhecimento dos saberes locais sendo credibilizados. Esse sincretismo culmina no direito a uma educação que vai além da uniformização do currículo escolar e reforça a diversidade e a diferença dentro do próprio currículo materializado na escola. Isso propicia a ressignificação pela própria comunidade indígena, que ganha protagonismo em gerir os direcionamentos educacionais formais a partir de sua cultura, ao mesmo tempo que reforça o reconhecimento cultural das diferentes etnias indígenas.

A outra população que encontramos sendo trabalhada em Interfaces com a Educação Especial é a quilombola. Nesse estudo, entendemos a presença de dois paradigmas que identificamos dentro do estudo de Mantovani (2015), o que se assemelha à percepção que tivemos com a educação indígena, pois temos a educação quilombola sob o paradigma da Educação Formal Generalista, que não leva em conta a especificidade dessa população, e o paradigma da Educação Pensada para e pelo Povo Quilombola; assim, temos aproximações dentro dos paradigmas guarda-chuva evidenciados anteriormente.

Nesse contexto, Mantovani (2015) assume o pioneirismo em trabalhar as Interfaces à luz dessa população, pois ela é a única com um trabalho sobre os povos quilombolas. Em seu estudo, a pesquisadora nos alerta para a falta de trabalhos que envolvam as Interfaces Educação Especial e a população Quilombola. Trazemos aproximações em seu mapa simbólico, que flerta com os modos de pensar a educação dos povos remanescentes quilombolas com a noção de uma educação formal e informal, que se encontram entrecruzadas, assemelhando-se à educação indígena. Assim, ela discute:

O aprendizado deve se dar nas relações e no contato com a realidade e com os diferentes modos de vida dos quais fazemos parte. As possibilidades de trabalho pedagógico da educação especial nas comunidades se concretizariam na medida em que fosse sendo estabelecida uma relação entre as necessidades, a história, a cultura e as tradições dos membros das comunidades. [...] Para se discutir a educação escolar nas comunidades remanescentes de quilombos é preciso considerar a diversidade étnica do país e toda historicidade presente na constituição destas comunidades. O ensino nesses espaços deve partir deste reconhecimento histórico e cultural (Mantovani, 2015, p. 115).

Um outro aspecto a evidenciar dentro das especificidades quilombola, indígena e de assentamento, apresentadas pelos autores, diz respeito à simbolização presente nos mapas simbólicos que representa as percepções sobre como é reconhecido o trato com a terra. São três visões diferentes quando pensada a relação com a terra: enquanto os assentados e o MST levam em conta a luta pelas terras que são improdutivas com o objetivo de torná-las produtivas, diminuindo a desigualdade social brasileira, em um envolvimento que busca a posse dessa terra, a visão indígena é de uma luta territorial de quem, no decorrer dos séculos, foi sendo suprimido em nome do colonialismo histórico. Nesse sentido, o território indígena não possui o viés de propriedade privada. A percepção quilombola se coaduna com a percepção indígena por não ter a noção de propriedade privada, sendo a terra compartilhada por todos os remanescentes quilombolas. A assunção da questão territorial se torna importante, principalmente, quando trabalhamos outros direcionamentos relativos ao pertencimento dos povos e seus territórios.

No que se refere à Educação Especial, as pesquisas sobre as Interfaces nos direcionam a entender que ela é pautada por diferentes fases em seu fluxo histórico, em aproximação ao que escrevemos anteriormente sobre os paradigmas que perpassaram os tempos históricos da Educação do Campo, culminando em um guarda-chuva no paradigma atual da Política da Participação Popular que alicerça as populações do campo. Na Educação Especial, também percebemos essas fases como paradigmas que regem tanto a questão educacional quanto a sua própria produção de conhecimento, que se modifica no decorrer da história da pessoa com deficiência no Brasil.

Igualmente ao tópico anterior, quando relatamos o diálogo com os estudos de Santos (2006) e definimos, via sociologia das ausências, a percepção de uma monocultura rural e uma ecologia do campo, no que diz respeito à Educação Especial, podemos articular da mesma forma. A primeira trabalha a partir da produção da não existência do sujeito com deficiência, segregando esses sujeitos e os excluindo dos espaços comuns, que as pessoas que não possuem deficiência acessam, ou, até mesmo, buscando o “conserto” dessas pessoas, para que elas possam ter acesso aos espaços comuns, caracterizando, assim, uma monocultura da Exclusão e Uniformização. Buscando superar essa concepção de monocultura, teríamos a ecologia da Inclusão, pela qual a deficiência é reconhecida como diferente sem hierarquização, não sendo reconhecida como um estigma que a classifica como inferior. Dessa forma, identificamos três paradigmas dentro do discurso da Educação Especial; dois estão inseridos dentro da monocultura da Exclusão e Uniformização, que são os paradigmas da Institucionalização e o da Integração. Dentro da ecologia da Inclusão, temos o paradigma Inclusivo.

O primeiro paradigma da Institucionalização remonta à Educação Especial a partir do século XVII. Nozu (2017, p. 48), utilizando-se de leituras de Foucault, aponta que:

Este regime de verdade agrupou os enunciados que enfatizam a possibilidade de aprender do sujeito “deficiente” e que estabelecem as instituições especializadas como os espaços mais adequados para a oferta da educação desse sujeito. [...] Estas instituições comumente especializam-se no atendimento de uma categoria de deficiência (visual, auditiva, intelectual, motora) e funcionam em regime de internato, semi-internato ou externato. Nestes espaços foram/são ofertados cuidados relacionados à condição de deficiência do sujeito, a partir de atividades terapêuticas, assistenciais, de ensino especializado e de reabilitação com o intuito de promover a autonomia dos sujeitos “deficientes” (Nozu, 2017, p. 48).

Por sua vez, Antunes (2012), quando reporta essa influência das instituições no Brasil, descreve que o pensamento liberal e do positivismo, que permeavam as bases ideológicas brasileiras, fizeram com que se pensasse a pessoa com deficiência enquadrada aos moldes da ciência moderna, na qual esse sujeito recebia o tratamento sob “forte característica terapêutica” (Antunes, 2012, p. 66). Ao mesmo tempo, o pensamento liberal fez com

que o estado se eximisse do tratamento desses sujeitos, delegando às instituições especializadas de caráter filantrópico a assistência à pessoa com deficiência. Nesse contexto, essas pessoas ficavam segregadas em escolas e instituições especiais Assim, Antunes (2012) nos alerta:

Neste sentido, se por um lado a escola foi criada para minimizar as diferenças, por outro ela acabou por desenvolver práticas e valores que aos poucos as acentuaram ainda mais, classificando e selecionando os alunos. Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes – especialmente em termos de avaliação – muitas crianças e jovens foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente (Antunes, 2012, p. 22).

O segundo paradigma, da Integração, sofreu uma mudança de discurso, mas ainda tem suas bases pautadas no paradigma da Institucionalização — a área da medicina subsidiou a importância de escolarizar as pessoas com deficiência. Entendemos que, nesse momento, passam a existir pontos de transição, mas, mesmo sob o discurso integrador, pensar a pessoa com deficiência e a sua escolarização ainda perpassava por tensões. Temos apresentado, nesse paradigma, a noção da pessoa com deficiência como sendo aquele que precisa ser consertado, eliminando sua deficiência, que é considerada sinônimo de atraso em comparação à pessoa “normal”. A Integração “buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado e paralelo, em classes ou escolas especiais” (Antunes, 2012, p. 68). Apesar dessa tentativa, a segregação ainda permanecia, pois, mesmo indo para as classes especiais, o aluno “portador de deficiência” ainda estava à parte do sistema de ensino, não tendo acesso ao sistema regular.

O terceiro é o paradigma Inclusivo, centrado no reconhecimento da diversidade e diferença, produção da existência no processo educacional, quando se defende o direito à educação. Percebemos, nesse paradigma, a porta de entrada para o público da Educação Especial, em um envolvimento pleno e sem hierarquizações, nas diferentes instâncias sociais, principalmente o seu acesso à escola, apropriando-se do currículo comum de ensino. As pesquisas se reportam a esse viés quando embasam suas discussões dentro das possibilidades de produção de conhecimento para o reconhecimento da diversidade e diferença, seja do público da Educação Especial ou outros sujeitos marginalizados historicamente.

Cabe aqui ressaltar a dupla potencialidade que envolve esse reconhecimento do outro “desierarquizado”. O paradigma Inclusivo hoje se assenta na perspectiva da igualdade na diferença, incluindo um conjunto de condições para além do grupo caracterizado público da Educação Especial, no que tange aos direitos sociais, incluindo o acesso à escola de ensino regular, principalmente quando entendemos que a noção da existência desse paradigma nos ajuda a aproximar as modalidades da Educação Especial e Educação do Campo em Interfaces.

Nossa análise da literatura evidencia que, de diferentes maneiras discursivas, os autores nos apontam para direção das Interfaces, ao passo que Lopes (2014) nos ajuda a compreender a dupla potência em que o paradigma Inclusivo se encontra assentado:

A concepção de educação inclusiva, como a compreendo, defende a educação para todos: com ou sem laudos médicos; em escolas urbanas e do Campo; de diferentes estratos sociais; com dificuldades de aprendizagem não necessariamente de ordem neurológica; para os estudantes desmotivados, cansados, que praticaram evasão escolar e estão retomando os estudos; para aqueles que pensam em desistir da escola. Enfim, a educação deve incluir todos os estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta concepção de inclusão apresenta uma dupla aproximação da Educação do Campo, uma vez que é uma luta para garantir o direito, acesso e permanência de todos na escola, e porque ambas buscam uma nova maneira de se fazer/viver a educação, distanciando-se do ensino tradicional (Lopes, 2014, p. 23).

Consideramos esse paradigma como conciliador, constituindo-se como um fio condutor no trabalho entre essas duas modalidades de ensino, propiciando assim suas interfaces, produzindo inteligibilidade recíproca.

No que diz respeito especificamente às Interfaces Educação Especial e Educação do Campo, a partir das análises, manifesta-se uma verdadeira ecologia de saberes<sup>3</sup> nas mais diversas pesquisas de nosso levantamento. Cada

---

3 Ecologia de saberes – um conceito de Santos (2007a) que questiona os saberes únicos hegemônicos que são reconhecidos. Com a ecologia dos saberes, o conhecimento que foi invisibilizado ganha outros critérios de rigor, que buscam credibilizar a construção de conhecimento que foram considerados não-existentes.

pesquisa é a representação de um dado espaço-tempo que aponta diferentes mapas simbólicos, que visibilizam diferentes pontos de significações sobre o que consistem nas Interfaces. Nesse sentido, assim como reconhecemos as Educações do Campo, também consideremos a existência de uma cartografia simbólica que aponta para a percepção de Interfaces, sendo trabalhadas nas diferentes realidades sobre as quais as pesquisas se debruçaram.

Assim sendo, trabalhos sobre a temática em tela, em um primeiro momento, separam a Educação Especial e a Educação do Campo. Muitos deles constroem seu mapa simbólico escolhendo uma das modalidades como central em seu discurso, e a outra modalidade compõe agregando significações que ajudam a compor as Interfaces. É importante chamar a atenção para isso, pois, em nossa análise, percebemos a centralidade do discurso que o autor carrega e como ele consegue articular as modalidades que insere dentro de sua pesquisa e quais aproximações faz entre elas.

Nesse sentido, o que chamamos anteriormente de ecologia do Campo e ecologia da Inclusão, para evidenciar o movimento contra-hegemônico que propicia a produção de existências e saberes creíveis nas duas áreas, apresenta-se de diferentes formas em todos os textos acadêmicos. Essa noção é potencializadora quando as dissertações e teses evidenciam as diferentes dimensões de Interfaces, pois a credibilização dos saberes contra-hegemônicos contribui para construção de zonas de inteligibilidade entre as duas áreas dentro das pesquisas.

Ao seu turno, a diversidade das populações, reconhecida dentro dos documentos oficiais da Educação do Campo, encontra-se nas pesquisas representadas quando os autores pesquisam diferentes etnias indígenas, populações quilombolas, ribeirinhos e trabalhadores em áreas de assentamento. Muitos estudos se preocuparam em entender como vem se dando a relação de pessoa com deficiência dentro de uma população específica do campo. Como exemplo, apontamos o estudo de Soares (2009), que buscou entender a representação social de uma mãe indígena e seu filho com paralisia cerebral; de Coelho (2011) e Lima (2013), que empreenderam sobre a criança surda na cultura indígena; de Mantovani (2015) e a educação da pessoa com deficiência em áreas remanescentes de quilombo; de Peraino (2007), que pesquisou um adolescente em área de assentamento com altas habilidades/superdotação; e de Fernandes (2015), que estudou sobre o público da Educação Especial nas comunidades ribeirinhas.

Assim, as populações são visibilizadas de diferentes formas, apontando-se também diferentes escalas em aproximação. Os estudos citados são exemplos de visibilização dos sujeitos das populações do campo e a especificidade com que são categorizadas dentro do que consiste em ser público da Educação Especial.

Contudo, algumas pesquisas não trabalharam diretamente com os aspectos sobre educação no que diz respeito às duas modalidades e à escolarização formal preconizada como direito. No levantamento das produções, existem estudos que buscam compreender como a comunidade se encontra envolvida com as pessoas com deficiência, suas aproximações com seus pares, como se apropria dos saberes locais e como se subjetiva, sendo aquele que reproduz e produz conhecimento a partir dos saberes que aprendeu. Essa dimensão se encontra explícita para além dos trabalhos citados: Batista (2016), por exemplo, trouxe as experiências de jovens e adultos nas comunidades das ilhas; Correia (2013) estuda os modos de conviver do indígena com deficiência em sua comunidade, com a percepção que a autora aborda, sobre viver com e para o outro.

Nesse sentido, os pesquisadores propõem uma religação de sentidos dos grupos indígenas e os estigmas produzidos a partir de ser deficiente dentro da comunidade. apontam para as tensões que esse estigma pode carregar, sendo esses sujeitos produtivos ou não no âmbito dos territórios a que pertencem. Mesmo em meio aos limites que os estigmas podem ter dentro do grupo social entre alguns de seus integrantes, pistas mostram a sua superação:

A pesquisa de campo foi muito enriquecedora, pois, por mais que a pesquisadora conhecesse a etnia, na ida ao campo aconteciam outras variáveis que começavam a fazer parte do processo, o que demandava da pesquisadora uma escuta da terra seca, dos bodes e cabras soltas no pasto e do RE-conhecimento da pessoa com deficiência. Talvez esse tenha sido o ponto mais alto da investigação — os índios começaram a perceber os índios com deficiência entre eles, embora sempre estivessem ali, mas muitas vezes eram esquecidos ou não vistos (Correia, 2013, p. 178).

Outro aspecto importante que gostaríamos de salientar nos mapas simbólicos desenvolvidos pelos autores é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais, que assumem predominância

quando as Interfaces são discutidas na inclusão dos alunos público da Educação Especial nas escolas regulares. Vale ressaltar que entendemos a importância de o AEE ser ofertado nas áreas rurais; Anjos (2021) aponta para a existência de uma carência grande de recursos para que esse tipo de atendimento seja ofertado nessas áreas. É um direito do aluno público da Educação Especial ter o AEE, que suplementa e complementa a escolarização, fazendo com que essa ação seja potencializadora para a apropriação do currículo comum para o aluno.

Por sua vez, as pesquisas visibilizam um caráter centralizador do Atendimento Educacional Especializado, evidenciam o distanciamento desse com a realidade das populações do campo, excluindo, assim, sua especificidade no processo. Silva (2014) nos ajuda a ilustrar essa questão quando aponta, em seu estudo, pistas sobre o AEE nas escolas indígenas e a importância do diálogo sem hierarquizações.

Entendo que os professores do AEE das escolas indígenas precisam aprender a transitar entre as fronteiras das duas modalidades (Educação Especial e Educação Indígena) e traduzi-las para a sua cultura, negociando os saberes e constituindo a sua identidade conforme suas escolhas (Silva, 2014, p. 82).

No fluxo desse debate, uma última questão sobre as Interfaces diz respeito a uma pesquisa que buscou evidenciar o que entendemos como sendo a primeira manifestação que podemos considerar sobre as Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Rafante (2006), em sua pesquisa, apresenta a história de Helena Antipoff e suas ações educacionais na Fazenda do Rosário nos anos de 1940 até 1948. Nesse estudo, a autora não discute especificamente as duas modalidades de ensino, uma vez que, nesse período histórico, o aluno do campo ainda era visto sob o paradigma do Ruralismo Pedagógico e os sujeitos com deficiência ainda sobre a égide do primeiro paradigma da Institucionalização. Cabe destacar que o conceito de excepcional, atribuído aos alunos que eram inseridos na Fazenda do Rosário, abarcava mais que crianças e jovens com deficiência.

A partir do perfil das crianças das classes especiais, percebemos uma subdivisão da categoria excepcional. De um lado, aquelas consideradas “excepcionais” devido ao desenvolvimento mental aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade. E, por outro,

aquelas consideradas “excepcionais” tendo como base sua conduta ou seu caráter. Assim, temos “os excepcionais” ‘orgânicos’, portadores de distúrbios de origem hereditária, e os “excepcionais” ‘sociais’, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação (Rafante, 2006, p. 75).

Assim sendo, um caráter duplo de exclusão se torna aparente dentro da extensão do trabalho na Fazenda do Rosário, sob a criação e envolvimento de Helena Antipoff. Dessa forma, vamos percebendo, a parti das considerações da autora, que o ideário da Fazenda do Rosário preconizava o diálogo de ensino e trabalho nos moldes dos fundamentos científicos para esse trabalho, mas acaba ficando relegado ao plano de apenas trabalho agrícola: “nesse aspecto, eram formados para trabalhar nas fazendas vizinhas, executando tarefas pré-determinadas, não adquirindo habilidades para alterar sua relação com esse trabalho” (Rafante, 2006, p. 227).

Nesse sentido, as Interfaces, mesmo vindo de dois paradigmas que remontam a outros tempos históricos, e tendo apresentado as limitações e tensões de uma dada época, ajudam-nos a reconhecer outras matrizes históricas de movimentos embrionários, pistas tangíveis que estiveram presentes muito tempo antes dos atuais paradigmas que reforçam a importância da inclusão e de levar em conta a diferença.

## **Considerações finais**

Trabalhar com a temática das Interface Educação Especial e Educação do Campo tem se assumido como um desafio que se propôs em desvelar, em meio a produção de conhecimento, as múltiplas realidades que constroem as discursividades, as quais se encontram presentes nos diferentes estudos que se debruçaram em pesquisar a temática. Os pesquisadores que se colocaram a pesquisar as Interfaces produzem diferentes mapas simbólicos, que materializam diferentes concepções sobre as modalidades Educação Especial, Educação do Campo e suas Interfaces. Tais mapas simbólicos tornam-se importantes ferramentas que nos guiam, com o propósito de descoberta de como vem se dando os processos históricos, ideológicos e sociais que permeiam as diversas realidades estudadas.

Sob essa perspectiva, temos, a partir dos textos acadêmicos, anúncios de movimentos que buscaram fomentar a desigualdade e a exclusão do público

da Educação do Campo e da Educação Especial na educação brasileira, nos mais diferentes tempos históricos. Tais movimentos se constituíram em enaves que tratavam o alunado dessas modalidades como aqueles que precisavam ser uniformizados para que fossem incluídos.

Por sua vez, quando as pesquisas visibilizam a diversidade e a diferença presentes nos espaços do campo, e tomam as Interfaces como centralidade de suas produções, elas possibilitam que outros caminhos sejam percebidos e tomados como legitimados no processo de construção de conhecimento, que, por muito tempo, foi silenciado, mas hoje se constituem em produções emergentes, que cada vez mais buscam se envolver, nas mais diferentes frentes, com o público da Educação Especial nos espaços do campo.

Assim, os mapas simbólicos dos pesquisadores mostram possibilidades tangíveis de superação das exclusões e desigualdades presentes em um campo de tensão na educação brasileira, e isso se torna possível quando mudanças paradigmáticas se propõem a subverter o pensamento hegemônico excludente.

Salientamos, por fim, a necessidade do contínuo esforço de novas produções que levem em conta a temática das Interfaces Educação Especial e Educação do Campo. Tais produções devem dialogar entre si, tendo em vista expandir e aprofundar o conhecimento produzido. Busca-se o compartilhamento do conhecimento com seus pares nas realidades locais. Apostamos na possibilidade de continuarem as suas lutas pelo direito à educação e a superação da desigualdade e exclusão presentes nos espaços do campo.

## Referências

- ANJOS, C. F. **Realidades em contato**: construindo uma Interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- ANJOS, C. F. **Cartografando as interfaces educação especial e educação do campo**: desvelando epistemologias, produção de existências e saberes credivéis. 2021. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Janeiro, Rio Janeiro, 2012.

- BAPTISTA, C. R. Educação Especial e políticas de inclusão escolar no Brasil: diretrizes e tendências. In: BAPTISTA, C. B. (Org.). **Escolarização e deficiência: configuração nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPPE, p. 17-30, 2015.
- BAPTISTA, M. V. M. B. **Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA**. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-Campo/diretrizes-operacionais-para-a-educacao-basica-nas-escolas-do-Campo/view>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). **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 7 de janeiro de 2008a. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducEspecial.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 11 jan. 2015.
- CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Eras. Educ. Espec.**, Marília, v. 17, n. SPE1, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/FTzh4pXQtgcNGxwP-qbZBcwk/abstract/?lang=pt#ModalDownloads>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- COELHO, L. L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- CORREIA, P. C. H. **Modos de coMviver do índio com deficiência: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé**. 2013. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** [on-line], v. 23, n. 1 - 2, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt#>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

- FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.
- JESUS, D. M.; ANJOS, C.; BERGAMI, C. Z. Educação no Campo e Educação Especial: o que pensam os gestores de Educação Especial. *In*: 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Pós-graduação em Educação na Região Sudeste em suas Múltiplas Dimensões, 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2011.
- KÜHN, E. R. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da Rede Municipal de Ensino**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2017.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LIMA, J. M. S. **A criança indígena surda na cultura Guarani-Kaiowá: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.
- LOPES, J. C. **Educação inclusiva na formação de educadores: uma experiência na licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2014.
- MANTOVANI, J. V. **A Educação da pessoa com deficiência e comunidades remanescentes de quilombos do Estado de São Paulo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.
- MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- MILANESI, J. B. **Rede Social Virtual de Professores Especializados e a Escolarização de Estudantes com Deficiência Intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2017.
- NOZU, W. C. S. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiros marginais e fronteiras culturais**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2017.
- NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A.; BRUNO, M. M. G. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. **Interfaces da educ**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 317-349, 2018. Disponível em: <https://periodiconline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002>. Acesso em: 11 abr.2020.

- PERAINO, M. A. C. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.
- QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Enea**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/1347/1335/3845>. Acesso em: 11 abr.2020.
- RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira**: a Fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2006.
- RODRIGUES, D. S. **A educação inclusiva na escola indígena Ebenezer do povo Tikuna da comunidade de Filadélfia no município de Benjamin Constant, AM**. 2014. 66 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2014.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitada. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 777-815.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: as linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Rev. Novos Estudos**, v. 79, nov. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBRgc#>. Acesso em: 10 jul. 2020
- SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.
- SANTOS, B. S. A construção Intercultural da Igualdade e da Diferença. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2018.
- SEEMANN, J. Cartografia e cultura: abordagens para a geografia cultural. *In*: ROSENDAHL, Z.; CORREA, R. L. (Orgs.). **Temas e caminhos da geografia cultural**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, p. 115-1562010.
- SILVA, J. H. **Formação de Professores para o atendimento educacional especializado em escolas indígenas**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

SILVA, L. F. da. **Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, 2017.

SOARES, J. F. **A representação social de uma mãe indígena com filho que possui paralisia cerebral.** 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2009.

## 10. Avaliação e Educação Especial: discussões a partir de um momento de formação na escola

Alexandro Braga Vieira<sup>1</sup>

Juliano Bicker Pereira<sup>2</sup>

Fabia da Penha Soares<sup>3</sup>

Yngrid Galimberti Pattuzzo<sup>4</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.10

### Introdução

Muitas vem sendo as alternativas para produzir encontros entre as universidades e as redes de ensino da Educação Básica: pesquisas, processos formativos, assessorias, consultorias, realização de estágios (curriculares e extracurriculares), dentre outras. Assim, inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007), podemos falar de uma ecologia de possibilidades de encontros que se desenham quando escolas e universidade se propõem a dialogar, fazendo emergir uma pluralidade de conhecimentos e experiências para pensarmos a Educação como direito de todos.

---

1 Doutor em Educação. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Doutorando em educação pelo PPGE/CE/Ufes.

3 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

4 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Dentre essas possibilidades de encontros, a pesquisa-formação *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns* (ONEESP) objetivou reunir escolas e universidades públicas brasileiras para avaliar as contribuições da instalação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do atendimento educacional especializado, como apoio à escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

O Ministério da Educação, no transcorrer dos anos de 2005 a 2009, implementou 15.551 salas de recursos multifuncionais em 4.564 municípios brasileiros e realizou políticas de formação continuada (cursos de capacitação e de especialização lato sensu), envolvendo professores de Educação Especial. Todo esse movimento objetivou fortalecer a oferta do atendimento educacional especializado, definido, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), como ações complementares/suplementares à escolarização dos alunos, ou seja, atendimento às especificidades de aprendizagem dos alunos público da Educação Especial, visando à acessibilidade curricular (Mendes, 2010).

Mediante a implementação da política de instalação das salas de recursos multifuncionais, o Observatório Nacional de Educação Especial foi constituído tendo a meta de avaliar tal ação. No estado do Espírito Santo, ele se fez presente e também buscou compreender o impacto da instalação das salas de recursos multifuncionais, bem como da oferta do atendimento educacional especializado no contexto da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para tanto, reuniu acadêmicos, alunos de iniciação científica e estudantes da pós-graduação que, com os profissionais das escolas em atuação na Educação Especial, buscaram compreender três grandes questões: a) a avaliação de identificação dos alunos para encaminhamento ao atendimento educacional especializado e a avaliação da aprendizagem; b) o trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais; c) os processos de formação dos professores de Educação Especial para atuação nos espaços-tempos aqui mencionados.

Diante disso, numa primeira fase da pesquisa-formação, foram constituídos grupos focais envolvendo 139 professores de Educação Especial e os pesquisadores universitários para discussão dos três eixos mencionados. No

segundo momento, realizou-se um processo de formação continuada, com carga horária de 120 horas, com atividades presenciais e a distância, contando com a participação de 53 profissionais que participaram da primeira fase e que apresentaram interesse/disponibilidade em aprofundar seus conhecimentos sobre os eixos que sustentaram a investigação.

O Observatório Nacional de Educação Especial também se desdobrou nos cotidianos das escolas em que atuavam os 53 profissionais envolvidos na segunda fase da pesquisa-formação, pois, como atividade do curso, eles precisavam desencadear um plano de ação constituído por formações, atividades colaborativas com os professores da classe comum, dentre outras, na busca pela articulação entre teoria e prática.

Diante dessa premissa, buscamos acompanhar uma das professoras do curso em atuação como docente de Educação Especial da área de deficiência intelectual, na Rede Municipal de Vitória/ES (escola de Ensino Fundamental), trazendo, neste texto, um momento de formação desencadeado na unidade de ensino em que ela atuava, para o aprofundamento teórico-prático acerca da temática “Avaliação e Educação Especial”.

Com o coletivo da escola, a docente buscou constituir possibilidades de seus colegas de trabalho refletirem: qual a relação entre o diagnóstico e a inclusão de alunos com deficiência? Quais os impactos dos diagnósticos clínicos? Que outros diagnósticos são produzidos pela escola? Como a escola avalia os processos de ensino-aprendizagem desses alunos? Que alternativas de avaliação podem potencializar a mediação e apropriação do conhecimento? Portanto, o presente texto apresenta discussões sobre a avaliação e a escolarização de alunos público da Educação Especial, adotando, como ponto de apoio, o processo formativo constituído com a escola, a partir do Observatório Nacional de Educação Especial.

Organizamos as discussões de modo a trazer a avaliação no contexto da Educação Especial, destacando:a) a de identificação dos alunos; b) e a de acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem. Em seguida, temos a metodologia que embasou a pesquisa na escola e a análise dos dados. Finalizamos o texto, com as considerações finais e as referências.

## A avaliação no contexto da Educação Especial

A avaliação no contexto da Educação é permeada de desafios e, ao relacionarmos a Educação Especial nas discussões, outras tensões se presentificam. Muitas vezes, percebemos os processos avaliativos na modalidade com necessárias discussões, principalmente, sobre a avaliação de identificação dos alunos para encaminhamento aos serviços de apoio e a direcionada aos atos de ensinar e de aprender.

Segundo Aguiar (2015), a avaliação de identificação do estudante público da Educação Especial (em várias redes de ensino) se realiza por meio dos diagnósticos clínicos. O laudo tem se colocado como o instrumento mais utilizado/requisitado pelas escolas na identificação dos alunos, mesmo que, na ausência dele, a escola inicie o processo por meio de uma avaliação diagnóstica, no entanto, requisitando o laudo ao final do processo.

A autora problematiza que, quando o estudante não possui o laudo clínico, um processo de investigação se inicia na escola, perpassando pelo olhar do professor da classe comum, seguidamente da coordenação pedagógica e dos profissionais em atuação na Educação Especial para, enfim, as famílias serem acionadas para o encaminhamento dos alunos aos serviços de saúde, tendo em vista a escola necessitar/requisitar os laudos médicos para referendar seu olhar avaliativo para com o aluno.

Os estudos de Jesus *et al.* (2015) corroboram as discussões de Aguiar (2015), indicando o fato de as escolas ainda nutrirem dependência para com os diagnósticos clínicos, contexto que difere do prescrito na Nota Técnica MEC nº. 04/2014, de 23/01/2014, que possibilita a realização de avaliações diagnósticas pelas escolas para encaminhamento dos alunos ao atendimento educacional especializado e inserção no Censo Escolar.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame, não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/super-

dotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico, e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014, p. 3).

É possível perceber fragilidades na formação e atuação docente para a realização dessas avaliações diagnósticas, e grande dependência para com as intervenções clínicas, situação que acaba por inviabilizar a constituição de processos avaliativos dentro de uma abordagem investigativa visando conhecer o aluno e a escola para organizar as redes de apoio necessárias ao processo de escolarização.

Além disso, estudos produzidos a partir do ONEESP (Sales, 2014; Aguiar, 2015; Souza, 2015) também têm problematizado o quanto muitos sistemas de ensino nutrem “certo imaginário” de que o estudante, ao ser identificado como público da Educação Especial, tem seu processo de escolarização amparado por uma suposta legislação que garante a aprovação automática. Quando se pergunta sobre onde acessar tal legislação, percebe-se a ausência de respostas e desconhecimento, no entanto a “suposta existência da normativa” parece aliviar o trabalho docente e os movimentos necessários para que a escola se reorganize afim de que a aprendizagem do aluno se realize, mesmo o professor não sabendo que legislação tanto menciona.

Além das questões explicitadas, esses estudos discutem o fato de muitas escolas, ao realizarem a identificação dos alunos para os serviços da Educação Especial, compreenderem que, uma vez identificados, os estudantes passam a ser de responsabilidade dos profissionais que atuam nas redes de apoio e no espaçotempo da sala de recurso multifuncional.

Conforme apontam os estudos de Kassar e Rabelo (2013), em outros momentos históricos, o atendimento educacional especializado foi utilizado como o recurso que se encarregava/responsabilizava pelo trabalho educativo com os estudantes, afastando-os das salas de aula comum e da ação pedagógica dos

professores do núcleo comum. Assim, primava-se por intervenções de caráter clínico-psicossocial, distanciando o estudante daquelas de natureza pedagógicas voltadas à acessibilidade curricular.

Na atualidade, em consonância com documentos orientadores e normativas produzidas no campo da Educação (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2009, 2011), há de se compreender a educação como direito social e o atendimento educacional especializado como suporte à escolarização na escola comum, visando à complementação/suplementação dos currículos escolares, e não substitutivo ao trabalho pedagógico realizado e disparado pela classe comum.

Diante das tensões apresentadas, a pesquisa-formação Observatório Nacional de Educação Especial apontou a necessidade de a escola ampliar sua compreensão sobre a avaliação e sobre o que avalia. Inspirado nas teorizações de Esteban (2001a), esse estudo corrobora o pensamento da autora quando propõe o trato com perspectivas de avaliação que se colocam como investigativas, ou seja, que buscam dar visibilidade a um conjunto de questões/ações que vão se aproximando uma das outras quando nos propomos a avaliar os processos de ensino-aprendizagem, entendendo os vários elementos a serem avaliados/considerados nessa tarefa singular de mediação e apropriação do conhecimento na escola.

A avaliação, como prática de investigação, se configura como prática fronteira que permite o trânsito entre lugares já percorridos e novos lugares, alguns que já se podem vislumbrar e outros ainda não explorados, não pensados e alguns que sequer foram nomeados ou demarcados. Sem ponto fixo de partida ou de chegada, a comparação entre sujeitos, percursos e resultados é inviabilizada, sendo enfatizada a possibilidade de desafiar os limites alcançados e a construção de meios para ir além deles em busca de novos saberes. Na ótica da complexidade, recortar e colar continuam sendo estratégias do processo de avaliação. No entanto, há o reconhecimento de que todo ato avaliativo é parcial e se constitui a partir dos fragmentos valorizados, recolhidos, interpretados e ordenados. Toda avaliação é apenas uma entre outras conclusões possíveis, como prática de investigação, sinaliza percursos e perspectivas e convida à reflexão permanente e à ampliação do conhecimento (Esteban, 2001a, p. 15).

As discussões de Esteban (2001a) nos aproximam do pressuposto de que a avaliação como prática de investigação deve avaliar o aluno para identificar o que a escola (enquanto instituição de ensino) precisa dispor para garantir a esse estudante as condições objetivas para ele aprender na coletividade da classe, assim como para contemplar as suas necessidades específicas de aprendizagem.

No bojo do processo, avalia os saberes-fazer dos profissionais da educação, para também compreender que conhecimentos eles dispõem e que outros precisarão ser apropriados a fim de que a ação didática atenda o aluno quanto à acessibilidade curricular, colocando, em análise, quais redes de apoio alunos e professores demandam para o trabalho com o conhecimento na escola. Diante disso, tal perspectiva avaliativa aponta indícios de temáticas a serem discutidas nos momentos de planejamento e de formação continuada.

Além disso, a avaliação como prática de investigação possibilita à escola conhecer os alunos de modo mais amplo, para não reduzi-los em deficiências/limitações, pois o ser humano é complexo. A deficiência, por exemplo, é uma das várias condições que atravessa a constituição de uma dada pessoa, mas esse sujeito também é atravessado por outras situações que implicam seu modo de existência.

Assim, precisamos pensar em outras rotas para os processos avaliativos para conhecer as potencialidades e necessidades dos alunos, assim como a escola como espaço-tempo de todos, os saberes-fazer docentes necessários às práticas inclusivas e as redes de apoio visando à acessibilidade curricular.

A avaliação como prática de investigação busca enfrentar o uso dos diagnósticos como alternativa que rotula, produz estigmas e promove o pressuposto de que, com os laudos clínicos, os sistemas de ensino podem se descomprometer com a escolarização do aluno, tendo em vista o “imaginário social” projetar a ideia de que possuir o diagnóstico significa “não ter condições de aprender”, reduzindo-se a escola a um espaço-tempo de convivência e socialização entre pares.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, discussões também precisam ser realizadas, mediante às dificuldades de avaliar na escola, principalmente, no âmbito da Educação Especial. Perdemos muito somente avaliando o aluno, visto como alguém que erra e precisa ser corrigido. Quase sempre, colocamos esse sujeito como único a ser avaliado, quando na verdade, as tramas que envolvem a mediação do conhecimento envolvem tantas variáveis.

A avaliação como prática de investigação ajuda a escola a se conhecer e a compor (com a rede de ensino que está vinculada) os apoios necessários para que esse aluno venha a se beneficiar de processos de inclusão escolar, pois, como alerta Jesus *et al.* (2012, p. 163),

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

Assim, precisamos conceber a avaliação como a mola propulsora que leva o professor a compreender quais linhas de raciocínio o aluno adotou para dar sentido ao que lhe foi apresentado, e que outras ações didáticas precisam ser constituídas para que esse sujeito venha reelaborar seu pensamento para lidar com possíveis dificuldades e compreensões, considerando os objetivos curriculares delineados.

Quando colocamos os estudantes como centro do processo de avaliação da aprendizagem, deixamos de problematizar os porquês de certos conhecimentos ganharem tanto espaço na escola enquanto outros são invisibilizados. Muitas vezes, o ponto de partida do processo de mediação de um determinado componente curricular perpassa pelas experiências e conhecimentos que os estudantes trazem de sua vivência social, no entanto, quase sempre, há pouco espaço para se explorar esses saberes, tendo em vista a escola se ver “cobrada” a cumprir certas prescrições curriculares dentro de um espaço-tempo delimitado pelos calendários escolares.

Além disso, a avaliação da aprendizagem centralizada no aluno não reconhece que o processo de ensino-aprendizagem se realiza na relação entre pessoas. A ação didática adotada pelo professor pode ser um elemento facilitador da aprendizagem, assim como pode não favorecer a apropriação do conhecimento pelo aluno. Diante disso, temos que ampliar o espectro do que

se avalia na escola, tendo em vista que os modos como os conhecimentos são apresentados aos estudantes produzem processos de compreensão, mas também podem produzir incompreensão quando a prática pedagógica não atende à trajetória/itinerário de aprendizagem do aluno.

Precisamos, assim, avaliar todos os elementos que afetam os processos de ensinar e aprender nas escolas: o material didático, o número de estudantes por turma, as condições de trabalho dos professores, a didática do professor, os usos que fazemos das redes de apoio, os modos como interpretamos e nos apropriamos dos diagnósticos, a falta de valorização do magistério, dentre outros.

Por isso, acreditamos que as escolas podem buscar por outras estratégias e espaços-tempos para realização da avaliação da aprendizagem. Há de refletir que testes e provas, por exemplo, não se configuram como as únicas alternativas para os professores acompanharem os processos de apropriação do conhecimento mediado na escola. Há muitas outras alternativas. Muitas vezes, o estudante não apresenta sucesso na realização de atividades avaliativas convencionais, mas explicita a compreensão do que aprendeu por outras vias, como, por exemplo, por meio do discurso oral. Assim, ficamos a pensar: se ele demonstra que aprendeu por esse canal, por que tal perspectiva não pode ser reconhecida como uma alternativa pela escola?

Quando pensamos na avaliação da aprendizagem envolvendo outros elementos (e não somente o estudante), também ficamos a refletir sobre as várias possibilidades trazidas pelos conselhos de classe, principalmente, ao se proporem a avaliar os vários fatores que implicam os processos de ensino-aprendizagem dentro de um certo período letivo.

Ainda convivemos com conselhos de classe voltados para a discussão somente dos alunos, e não da escola de modo mais amplo. Essa perspectiva deixa de aproveitar um espaço-tempo tão rico que pode ajudar a escola a compreender: qual o trabalho pedagógico realizado? Quais os objetivos delineados? O que o afetou positivamente? O que se mostrou frágil? O que precisa ser repensado para que os objetivos sejam alcançados? Com isso, vários elementos, que fazem parte do ato de ensinar e aprender na escola, passam a ser avaliados para serem potencializados.

A avaliação da aprendizagem precisa também levar em consideração as condições objetivas que foram oportunizadas aos alunos para a apropriação do conhecimento. Em uma escola em que os laudos médicos são utilizados para a

produção de certo imaginário de que o avanço dos alunos entre os anos escolares é automático, portanto, sem a devida apropriação do conhecimento, faz-nos questionar: o que avaliar? É justo falar em aprovação? É justo falar em retenção? Se as oportunidades de aprendizagem se mostraram frágeis, como avaliar?

Esteban (2001b, p. 78) diz: “quem sabe erra”, e, diante disso, precisamos produzir enfrentamentos quanto aos pressupostos da avaliação fundamentada em princípios positivistas, que buscam reduzir a avaliação no aluno e mensurar o quanto de conhecimento ele apreendeu. Com isso, esquece-se que, para avaliar, precisamos investir na apropriação do conhecimento para acompanhar as linhas de raciocínio adotadas pelo aluno frente ao conjunto de conhecimentos a ele apresentado e avaliar as condições objetivas que são ofertadas para que a mediação e a apropriação do conhecimento façam parte do ato educativo.

Quando pensamos a avaliação da aprendizagem, precisamos, então, perguntar-nos: quais os objetivos traçados? Como os conhecimentos foram apresentados aos alunos? Que conhecimentos prévios eles já dispunham? Como os sistemas de ensino criaram condições para as escolas se reorganizarem visando a inclusão escolar?

Mediante os pressupostos da constituição de escolas inclusivas, precisamos nos aproximar de perspectivas de avaliação que se comprometam com o direito à aprendizagem de todos, apontando caminhos para que as unidades de ensino componham os arranjos necessários para que alunos e professores encontrem os caminhos possíveis para constituir rotas e refazer outras, a fim de que todos tenham direito a uma escola de qualidade, cabendo, às secretarias de educação, conselhos, movimentos sociais, escola e sociedade, a criação de condições objetivas para que as escolas avaliem com qualidade, na busca por novos-outros possíveis para aprender e ensinar, visando o direito de aprender de todos (Esteban, 2001a).

## **A metodologia que embasa a pesquisa na escola**

O estudo buscou fundamentação na pesquisa qualitativa que implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. A pesquisa qualitativa busca por dados descritivos, compreendendo que o objeto analisado requer interação

com o contexto investigado, o que possibilita a produção de sentidos, ação primordial à abordagem qualitativa (Minayo, 2000).

Como método, fundamenta-se na pesquisa-ação colaborativo-crítica, que busca constituir possibilidades/alternativas para os desafios existentes no campo de pesquisa. De modo articulado, o método atrela a compreensão da realidade social; a intervenção na busca por novos possíveis; a colaboração entre todos os envolvidos; e a avaliação crítica do processo investigado. Em pesquisa-ação colaborativo-crítica, as mudanças são cíclicas, conforme afirma Barbier (2004). Por isso, busca por mudanças processuais de pensamentos, atitudes, ações e apostas em alternativas de trabalho docente, numa perspectiva inclusiva e pelo adensamento dos saberes-fazeres docentes.

Como procedimentos, foram solicitadas autorizações à Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória e à escola, sendo protocolados um ofício e o projeto de pesquisa que, analisados, foram aprovados. Em seguida, acompanhamos/observamos o trabalho pedagógico realizado pela professora envolvida no ONEESP e os momentos de formação realizados com a escola.

Foram realizadas cinco formações em dias previstos em calendário escolar. Acompanhamos o trabalho pedagógico e os momentos de formação realizados no turno matutino, sendo possível abordar as seguintes temáticas: a) Pressupostos teóricos e normativos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; b) Currículo e Educação Especial; c) Alfabetização em uma abordagem inclusiva; d) Avaliação e Educação Especial; e) Práticas pedagógicas diversificadas. Tais temáticas foram levantadas pelos profissionais da escola, a partir de uma reunião prévia para a organização do processo de formação do ano letivo.

Cada formação se iniciava às 8h00min e era concluída às 11h00min, possuindo um intervalo de trinta minutos para o lanche dos professores. Estiveram envolvidos 38 profissionais da educação, entre professores dos Anos Iniciais, Finais, pedagogos, coordenadores de turnos e a direção da escola. No presente texto, exploramos o encontro formativo destinado a problematizar a relação entre Avaliação e Educação Especial.

Tomamos, como instrumento de registro, o diário de campo, bem como a gravação dos momentos de formação que foram transcritos para serem analisados. Autorizada a pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação, gestão

da escola e os professores, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **A avaliação e a Educação Especial na escola investigada**

A temática “Avaliação na Educação Especial” foi apontada como uma necessidade a ser discutida em momento de formação continuada previsto em calendário escolar. Para tanto, a professora participante do Observatório Nacional de Educação Especial convidou uma pesquisadora para condução do debate, sendo organizada, a formação, em dois eixos: a avaliação de identificação e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Para iniciar as reflexões, foi importante problematizar que a avaliação precisa estar conjugada à apropriação do conhecimento, pois avaliamos para: conhecer o estudante e à escola, pensar nas estratégias para promoção dos processos de ensino-aprendizagem, selecionar os recursos pedagógicos necessários, planejar a melhor maneira de expor os componentes curriculares, acompanhar as idas e vindas do conhecimento, bem como refletir sobre a prática e a formação docente, fazendo, assim, com que a avaliação seja dinâmica, processual, formativa e mais democrática.

[...] a avaliação é parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos (Anache; Martinez, 2007, p. 53).

Com esse movimento, a mediadora trouxe problematizações acerca da avaliação de identificação dos alunos para encaminhamentos aos serviços da Educação Especial. Ponderou que um deles, os laudos clínicos, precisam ser vistos como instrumentos que podem ajudar as escolas a conhecerem o aluno, a si própria e os recursos que dispõem, rompendo, dessa forma, com a ideia de que os laudos servem para rotular os alunos e sinalizar que a unidade de ensino não precisa se preocupar com as aprendizagens desses sujeitos.

O processo de avaliação de identificação dos alunos público da Educação Especial na unidade de ensino que acolheu a pesquisa, para encaminhamento ao atendimento educacional especializado, realizava-se de acordo com as

especificidades educacionais desses sujeitos. Como a unidade de ensino contava com uma professora da área de deficiência intelectual, dois profissionais da surdez e uma docente de deficiência visual, os procedimentos avaliativos ganhavam nuances diferenciadas.

No caso dos alunos surdos, os mesmos apresentavam diagnóstico de audiometria no ato da matrícula, pois a escola era uma das sete unidades de ensino da Rede Municipal de Vitória considerada unidade polo para matrícula de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Já no caso de alunos cegos, a cegueira já dispensava o diagnóstico, pois os alunos apresentavam o laudo clínico no momento de matrícula. Sobre os alunos com baixa visão, inicialmente, a dificuldade de diferenciar um aluno nessa condição de outros que apresentassem problemas visuais — corrigidos pelo uso de lentes e óculos, por exemplo —, fazia com que se avolumasse o número de estudantes indicados como cegos/baixa visão na escola. Tal situação exigia o acompanhamento sistemático da equipe de Educação Especial em atuação na SEME/Vitória.

Quanto à identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, esse trabalho fora realizado, por longos anos, por uma equipe externa à escola. Era utilizada uma ficha de identificação, preenchida pelos professores da escola e categorizada por essa equipe externa. Uma vez identificados os “indícios” de talentos dos alunos (termo utilizado pela equipe), eles eram encaminhados para projetos específicos, também externos à escola.

Com o passar dos anos, esse procedimento foi repensado, sendo orientadas, às unidades de ensino, a realizarem uma avaliação descritiva dos alunos, que passariam por uma segunda triagem realizada pelos professores especializados em altas habilidades/superdotação, para serem, posteriormente, atendidos em salas de recursos multifuncionais ou em projetos específicos.

Nos casos de alunos com deficiência intelectual e com transtornos globais do desenvolvimento, a avaliação de identificação se realizava por meio de dois movimentos. O primeiro — o diagnóstico clínico — apresentado, em alguns casos, no ato da matrícula ou no transcorrer do ano letivo. Já o segundo se concretiza para os casos de alunos que a professora regente julgava possuir percursos muito diferenciados de aprendizagem.

Para eles, movimentos cíclicos avaliativos são produzidos, inicialmente, no contexto da própria escola: primeiro, o professor de sala de aula sinalizava que o aluno demandava ser avaliado, já que não acompanhava a turma; em seguida, esse sujeito passava por uma triagem realizada pela professora de Educação Especial; terceiro, as famílias são acionadas para encaminhamento do estudante à unidade de saúde da comunidade para fins de elaboração de diagnóstico clínico. Enquanto esse último procedimento não se realiza, dependendo do olhar da professora de Educação Especial, o aluno era encaminhado para o atendimento educacional especializado, sendo realizado um relatório descritivo desse processo avaliativo.

Com a adoção desse processo de identificação dos alunos para encaminhamento aos serviços da Educação Especial, a mediadora problematizou o fato de muitos estudantes serem considerados “inaptos à classe comum”, deixando, a escola, de constituir análises críticas sobre as práticas pedagógicas e os diferentes percursos de aprendizagem.

[...] o não enquadramento num padrão previamente estabelecido ainda causa muito sofrimento àqueles que não se encaixam na considerada normalidade; os portadores de necessidades educativas especiais ainda estão à espera do efetivo respeito e atendimento às suas especiais necessidades e lutando por isso; a diferença, em muitos casos, ainda é concebida como deficiência, a despeito dos avanços inegáveis já concretizados; há conquistas no campo da linguagem, sem que necessariamente conheçam tradução na prática social ou, nas palavras de Amaral (1994, p. 55), ‘talvez seja, realmente, mais fácil falar sobre do que olhar para’ (Bianchetti; Correia, 2011, p. 45-46).

A convidada a mediar a formação continuava discutindo que o laudo clínico tem sido utilizado por muitas escolas como um dispositivo que, simultaneamente, garante a participação do aluno no atendimento educacional especializado, contudo também produz a ideia de que são alunos que estão na escola, mas que os professores não precisam se dedicar a ensiná-los por “não ter condições de aprender”, já que possuir o laudo clínico faz emergir, no imaginário escolar, a “garantia” da aprovação automática. Com isso, a Educação Especial é significada como a responsável pelo aluno, e não a escola, de modo mais amplo.

Além dos laudos clínicos, a formadora trouxe outro dispositivo avaliativo para o debate: o laudo produzido pelo olhar do professor. Assim, problematizou que o olhar do professor sobre o aluno também se apresenta como um instrumento de avaliação. Com essa abordagem, produz-se o que poderíamos denominar de “laudo subjetivo”: um diagnóstico produzido por alguém acerca do modo de vida de um outro alguém, a partir da maneira como se enxerga e se significa a pessoa avaliada.

Como afirmam Bianchetti e Correia (2011, p. 155): “[...] entre o ‘olhador’ e o olhado, há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha”. Dessa forma, a mediadora destacava o quanto o olhar do professor se configura como uma forma de projeções de laudos, convidando o grupo a refletir sobre as implicações desses laudos nas escolas.

A mediadora chamou o grupo para refletir que, muitas vezes, o “laudo subjetivo” pode ser um tanto mais problemático que o diagnóstico clínico, pois, por meio dele, o professor vai definindo o currículo (praticamente reduzido a atividades simplórias); as práticas de ensino (constituídas para um padrão de aluno, descartando muitos outros sujeitos); os agentes responsáveis pela mediação da aprendizagem dos alunos (ficando os estagiários e os professores de Educação Especial como os únicos mediadores); as atividades (quase sempre organizadas por meio de jogos e atividades xerografadas para iniciar a alfabetização). Com isso, emergem fragilidades na avaliação da aprendizagem, pois ela não precisa ser realizada, tendo em vista o avanço automático do estudante já estar garantido.

No transcorrer da formação, a professora de Educação Especial participante do ONEESP trouxe suas contribuições para o encontro. Sinalizou que, muitas vezes, a identificação dos alunos, por parte de muitos professores, não buscava criar uma teia de compreensão para conhecer o estudante em sua completude, mas para sinalizar que ele tinha algum tipo de deficiência, portanto, podiam ser diminuídas as preocupações sobre ele e acerca da sua apropriação do conhecimento.

O debate com essa linha de pensamento era travado cotidianamente pela professora de Educação Especial com os professores do ensino comum. Ela tentava negociar essa ideia, buscando mostrar que o reconhecimento de uma

determinada necessidade não fazia do ato pedagógico algo menos importante ou menos complexo, ao contrário, era uma situação que demandava muito mais trabalho, pois o direito à educação não se reporta apenas para determinados alunos, enquanto pode ser negado para outros.

Quanto à avaliação de acompanhamento da aprendizagem, encontrávamos também nuances diferenciadas entre os profissionais que atuavam na modalidade de Educação Especial. Os alunos surdos tinham suas avaliações realizadas com o apoio da professora de surdez e do intérprete de Libras. A aprendizagem da Língua Portuguesa, como segunda língua, configurava-se um desafio para a apropriação do conhecimento e para os processos avaliativos.

O único aluno com baixa visão que a escola possuía era alfabetizado, sendo considerado, inclusive, com excelente rendimento em relação à turma. Isso demandava que as avaliações fossem ampliadas, situação, muitas vezes, difícil de ser compreendida pelos professores do ensino comum.

No caso dos alunos com deficiência intelectual, outro ciclo de negociações se constituía. A professora de Educação Especial, no transcorrer do trimestre, buscava sentar com os professores para saber o que seria trabalhado com a turma. A partir desse movimento, selecionava e elaborava atividades para serem realizadas. Em muitos casos, esse processo de mediação, em sala de aula, era realizado pelos estagiários, pois poucos professores se colocavam como responsáveis por esse processo.

Dessa forma, ao final do trimestre, a professora de Educação Especial (DI) sentava novamente com os professores (ou com alguns deles) e com os estagiários e organizava as atividades avaliativas, considerando o que se planejou e o que seria avaliado. Pensava nos enunciados das questões, selecionava as atividades, xerografava, cortava e recortava, disponibilizava recursos, enfim, tentava criar as condições mais favoráveis para que os alunos participassem da avaliação.

Tinha sempre em mente o currículo da turma, buscando encontrar certa aproximação com o que era ensinado para os demais alunos e as possibilidades/necessidades dos estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial. Encontrávamos muitas tensões nesse processo, que era amplamente negociado, pois a especialista em Educação Especial, embora desejasse e atuasse para desenvolver ações de colaboração com os professores regentes, nem sempre os tinham como colaboradores, visto que, para

muitos, a aprendizagem do estudante com deficiência não se configurava uma preocupação nem uma meta a ser alcançada.

Estar junto, socializar e frequentar a escola se tornavam ações reducionistas do ato educativo. Havia docentes que não se viam “responsáveis” pelas aprendizagens desses alunos, e essa situação levava muitos alunos a chegarem sem apropriação da leitura e da escrita na segunda fase do Ensino Fundamental.

A profissionalização compartilhada significa um espaço ampliado de decisões pedagógicas [...]. O enfoque coletivo da profissionalização docente para desenvolver um currículo coerente para os alunos é uma necessidade urgente entre nós [...]. O individualismo dos professores [...] pode cobrir inseguranças profissionais, modelos discutíveis e nem sempre confiáveis de relações com seus alunos [...]. A pedra angular da profissionalização dos professores está em entendê-la de forma coletiva [...], superando o espaço da aula como lugar proeminente de exercício da profissão, e evitando, por outro lado, que o poder do professor sobre os alunos fique salvaguardado nesse espaço de ‘intimidade’ (Sacristán, 2000, p. 198-199).

Percebíamos, com isso, atravessamentos nos processos de avaliação da aprendizagem, pois se a apropriação do conhecimento não se configurava uma preocupação de todos, mas, sumariamente, negociada pela professora de Educação Especial, a avaliação perdia seu sentido e acabava perdendo sua essência: apontar pistas para novas intervenções até favorecer a consolidação do que a escola [ou o docente] tem o dever de ensinar e o aluno o direito de aprender.

Trazendo a legislação educacional brasileira para o debate, a formadora pontuou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96, promulga que os aspectos qualitativos da aprendizagem devem ser mais considerados que os quantitativos, e que o acesso ao currículo escolar é a base para se falar em aprendizagem na escola.

Assim, pode-se problematizar o quanto a escola precisa constituir uma ideia mais ampla de currículo para acompanhar as aprendizagens dos alunos, pois, muitas vezes, reduz-se essa discussão nos conhecimentos elencados nos livros didáticos, esquecendo-se das redes de saberes-fazeres que alunos e professores constituem na vida cotidiana. Aproximando esse debate da escolarização

de alunos atendidos pela Educação Especial, o grupo envolvido na formação refletiu que muitos conhecimentos que esses sujeitos produzem ou demandam produzir não fazem parte de currículos hegemônicos, ficando impossível falar de avaliação da aprendizagem nesse contexto.

Com isso, buscou-se constituir relações entre a avaliação e a constituição das práticas pedagógicas para sinalizar o quanto algumas práticas vêm produzindo sujeitos com dificuldades de aprendizagem e, até mesmo, com suspeitas para atendimento na Educação Especial, apontando, assim, que o trabalho docente precisa ser mais atrativo, criativo e desafiador para o aluno.

No transcorrer da formação, percebeu-se que discussões que problematizam as práticas docentes eram recebidas com muita resistência pelos professores. Uma docente sinalizou que os professores se esmeravam para ensinar os alunos, no entanto, muitos não se esforçavam e desejavam aprender, nem mesmo suas famílias se colocavam como colaboradoras desse processo. Outra pontuou que toda a problemática da Educação recaia sobre os professores, tendo, a escola, sujeitos com contextos de vida e de aprendizagem tão complexos, e que tal situação dificultava o trabalho docente e o sucesso da aprendizagem.

A mediadora aproveita o ensejo para falar da formação do professor como pesquisador de novos-outras saberes-fazer, retomando a ideia de que a escola, ao avaliar, precisava retomar a questão do direito à educação, relacionando a avaliação a um instrumento que permite ao professor constituir as condições necessárias para os alunos aprenderem. Pontuou o quanto a escola reduz a avaliação nos alunos, questionando se tal complexidade também não deveria contemplar a formação docente, as práticas pedagógicas, a gestão da escola, a organização do trabalho pedagógico e as condições de trabalho.

A mediadora sinalizava que muitas escolas relacionavam a avaliação à necessidade de o aluno passar (ou não) de ano, pontuando que o professor precisava traçar objetivos, metas e um plano de trabalho pedagógico que conduzisse o que seria ensinado ao aluno, para, assim, avaliar as novas e possíveis intervenções a serem feitas. Diz o quanto o avanço automático se colocava problemático, pois deixava de criar as bases para o aluno dar continuidade à sua jornada educativa na Educação Básica.

Essa discussão, mais uma vez, produzia vários sentimentos entre os professores. Uns se colocavam pensativos. Outros provocados. Um determinado grupo sinalizava a inexistência de formação para trabalhar com alguns alunos,

questionando, inclusive, a presença deles na escola. A mediadora buscava por reflexões, dizendo que a escola necessitava refletir sobre sua função social para que a avaliação tenha sentido.

Discutiu que a avaliação fazia parte do processo de ensino-aprendizagem e sinalizou que a apropriação do conhecimento precisava ser assumida como uma ação mediada pela figura do professor; que o acesso à cultura é uma das bases do desenvolvimento humano; que a aprendizagem não se constitui de forma linear e, ainda, que a relação entre pares é de fundamental importância para a criança aprender, desvelando, assim, a relevância de se reconhecer a diferença/diversidade como uma potência para o ato educativo.

Com essa discussão, a mediadora da formação colocou em debate o uso de “provas” como único dispositivo para a avaliação dos alunos, principalmente, a centralidade desse processo nos estudantes. Problematizou conceitos como “adaptação” e “flexibilização” das atividades avaliativas, sem a devida correlação com a apropriação do conhecimento. Desafiou grupo a articular as ações da sala de aula comum com as do atendimento educacional especializado, com vistas a relacionar os conteúdos curriculares e as particularidades de aprendizagem dos alunos.

Dado o horário previsto para o encerramento, a formação foi sendo finalizada. Dessa oportunidade formativa, algumas reflexões podiam ser capturadas. Primeiro, que é necessário relacionar a avaliação de identificação ao direito à educação a fim de buscarmos os elementos basilares e necessários para a apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Segundo que, para falarmos de avaliação de acompanhamento da aprendizagem, necessitamos manter uma relação mais ética com a apropriação do conhecimento, para trabalharmos na escola de forma que ela cumpra sua função social.

Por último, que é importante investir na formação dos professores, para que eles possam refletir sobre como vêm utilizando a avaliação, tentando ajudá-los a criar olhares mais prospectivos em relação aos modos diferenciados de os alunos aprenderem, para, assim, criarem, simultaneamente, modos diferenciados para ensiná-los.

A formação ajudou a escola a refletir o quão complexa é a avaliação de identificação dos alunos para encaminhamento ao atendimento educacional especializado. Tratava-se de uma ação problemática, já que, para muitos professores, esse processo acabava por constituir o aluno dito especial (termo utilizado por

muitos professores) — situação subjetivada como a produção do estudante para o qual não há necessidade de se lançar preocupações sobre sua aprendizagem. Quando pensamos na avaliação de acompanhamento da aprendizagem, precisamos pensar que aprender e ensinar se configuram por meio de encontros entre pessoas, dentro de um certo cenário e com certas condições. Assim, é relevante avaliar se o modo como avaliamos dá conta de expressar tudo o que acontece no encontro entre pessoas envolvidas nesse processo.

Precisamos ampliar nosso olhar para avaliar de modo mais amplo. Saímos da formação com um conjunto de pensamentos, inquietações e problematizações que nos ajudam a reafirmar que o direito à educação deve ser uma ação a subsidiar, constantemente, a avaliação na escola, pois os alunos, independentemente de seus modos de ser/estar, precisam acessar as escolas para se colocarem como estudantes; terem os apoios necessários para nela permanecerem e para se apropriarem do conhecimento: função social da escola.

## **Considerações finais**

As discussões aqui trazidas evidenciam contribuições do Observatório Nacional de Educação Especial em uma escola da Rede Municipal de Educação de Vitória. Quando a pesquisa-formação adentrou o cotidiano da escola que sustentou as discussões deste capítulo, ela nos ajudou perceber que a formação, constituída com a unidade de ensino, disparou tentativas de fazer da avaliação uma ação atrelada à aprendizagem dos alunos com indicativos à Educação Especial.

Há tensões que precisam ser discutidas com os sistemas de ensino quanto à avaliação de identificação dos alunos para o atendimento educacional especializado. Ainda convivemos com grande dependência dos diagnósticos clínicos e o uso deles precisa ser constantemente discutido nos espaços-tempos de planejamento e de formação. Em muitas unidades de ensino, somente o aluno é avaliado, ocorrendo a produção de rótulos. Precisamos conhecer o aluno para conhecer a escola e compor políticas públicas, para que ela possa contar com os apoios necessários visando a fortalecer o trabalho docente e os processos de ensino-aprendizagem.

O olhar do professor sobre o aluno se configura, ainda, como um dispositivo que precisa ser amplamente explorado, pois ele produz laudos subjetivos que acabam por promover a exclusão de muitos alunos da mediação do

conhecimento na classe comum, projetando a ideia de que o atendimento educacional especializado deve ser o responsável pela escolarização, distanciando-se dos direcionamentos trazidos pelas normativas nacionais: esses serviços complementam/suplementam a escolarização e criam pontes para o acesso aos currículos escolares.

Para se falar de Avaliação e Educação Especial, o direito à educação é uma ação que precisa ser recuperada constantemente nos momentos de formação, de planejamento e nas ações cotidianas da escola, pois o acesso ao conhecimento ainda se coloca como um desafio a ser assumido em sua complexidade. Perspectivas de avaliação com cunho positivista ainda se mostram presentes nas escolas, implicando na organização do trabalho pedagógico; no sentimento de se ver responsável (ou não) pelo estudante; de avaliá-lo; bem como de aprender a olhá-lo como aquele que tem o direito de se apropriar do conhecimento sistematizado.

Na escola analisada, há movimentos feitos para a identificação dos alunos, no entanto eles são constantemente negociados, pois os olhares de alguns professores ainda buscam as lacunas, as falhas e as faltas, projetando o pressuposto de que o aluno não aprende e o avanço automático “é um direito”, situação “respaldada” (no imaginário escolar) pelos usos dados aos laudos clínicos.

A formação trouxe subsídios para pensarmos a avaliação — tanto de identificação quanto de acompanhamento aos processos de ensino-aprendizagem — de modo mais ampliado. Precisamos atrelar a avaliação aos currículos, aos diferentes percursos e condições de aprendizagem dos alunos, às redes de apoio, à formação docente, dentre outras, por isso a defesa da avaliação em uma perspectiva investigativa.

O direito à educação ultrapassa o acesso à escola, ou seja, não se limita à matrícula na unidade escolar. Diante disso, precisamos pensar nas condições de permanência e na mediação da aprendizagem com qualidade socialmente referenciada, situação que nos leva a apostar em novas-outras rotas para as práticas de avaliação, para vê-la como apoio à aprendizagem.

O acesso ao conhecimento é um direito atrelado à humanização e, diante disso, o modo como lidamos com a avaliação precisa ser colocado em análise para resgatarmos, dia-a-dia, linhas teóricas que ajudem a escola a se repensar para que todos os alunos tenham o direito constitucional de acesso à educação garantido.

## Referências

- AGUIAR, A. M. B. de. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. de *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 43-53.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.
- BIANCHETTI, L.; CORREA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papirus, 2011.
- 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: 10 set. 2021.
- 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: 10 set. 2021.
- BRASIL, **Resolução nº. 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: 10 set. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- 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: 10 set. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE. Orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 set. 2021.
- ESTEBAN, M. T. **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. p. 175-192.

- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Porto Alegre: DP&A, 2001b.
- JESUS, D. M. de *et al.* As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as secretarias municipais de educação. *In:* MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília/SP: ABPEE, 2012, p. 159-174.
- JESUS, D. M. de *et al.* Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, Planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In:* JESUS, D. M. de; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Orgs.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 93-114.
- KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O Especial na educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. *In:* JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, São Paulo: Junqueira Marin, 2013. p. 21-42.
- MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial:** estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. São Carlos, 2010. Projeto de pesquisa do Observatório da Educação. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp-1>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, Abrasco, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALES, S. S. **Avaliação em Educação Especial:** uma proposta de construção coletiva. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- SOUZA, M. A. da C. **A prática avaliativa na educação especial:** processos de reflexão com o outro. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

# 11. A literatura acadêmica e as práticas pedagógicas: os estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Ricardo Tavares de Medeiros<sup>1</sup>

Andressa Caetano Mafezoni<sup>2</sup>

DOI: 10.52695/978-65-5456-079-5.11

## Considerações iniciais

A Educação Especial em uma perspectiva inclusiva é um dos temas centrais do debate educacional contemporâneo, especialmente quando relacionada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a formação inicial dos professores com ausências/lacunas referentes às práticas organizativas dessa etapa de ensino, constituídas pela via de currículos compartimentalizados em disciplinas com tempos destinados a cada uma delas e certas expectativas para com as trajetórias escolares dos discentes, como, por exemplo, estarem com o processo de alfabetização consolidado.

Nessa etapa crucial da formação dos estudantes, as práticas pedagógicas planejadas/mediadas por professores do ensino comum e de Educação Especial desempenham um papel importante para promoção dos direitos à

---

1 Doutorando e mestre em Educação (PPGE/CE/Ufes). Graduado em Pedagogia. Professor do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

2 Doutora e mestra em Educação (PPGE/CE/Ufes). Graduada em Pedagogia. Professora do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais (DTEPE), do PPGE e do PPGPE/CE/Ufes.

aprendizagem, porque são convocadas a prover a acessibilidade ao currículo e responder às especificidades de aprendizagem do alunado. A legislação brasileira — Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e a Lei nº 13.146/2015 — garante o direito à educação inclusiva, destacando a necessidade de um ambiente educacional que acolha e respeite às diferenças, promovendo a igualdade de oportunidade e condições de acesso à escola comum.

Para que esse direito seja efetivado, é necessário que os educadores estejam preparados e planejem/medeiam práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação dos conhecimentos curriculares, sem desvincular a atenção das trajetórias de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Franco (2015, 2016), tal questão inclui a acessibilidade curricular, o uso de recursos pedagógicos e didáticos diferenciados e a colaboração entre professores de ensino comum e de Educação Especial.

Nessa lógica, Medeiros e Caetano (2023) afirmam que a articulação entre esses profissionais se mostra essencial para processos educativos que respeitem as singularidades dos estudantes com deficiências, por proporcionar condições de aprendizagem, considerando o “[...] trabalho com as práticas pedagógicas que se realiza em função do compromisso social a ser assumido pela escola com a formação humana, tendo em vista sua tarefa na criação das devidas condições para que o estudante tenha o direito de se apropriar do conhecimento” (Medeiros; Caetano, 2023, p. 24).

Sendo assim, o presente capítulo se constituiu a partir de uma revisão bibliográfica sobre o conhecimento constituído acerca de práticas pedagógicas que envolvem professores do ensino comum e de Educação Especial, na tentativa de constituir possibilidades didático-pedagógicas para inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A investigação se pauta na compreensão de que a aprendizagem depende não apenas de ações metodológicas, mas também de uma mudança curricular, cultural e atitudinal no ambiente escolar, de modo que a inclusão seja percebida como um valor fundamental e um direito inalienável (Santos; Magalhães, 2019). Ao considerar essas dimensões, buscamos contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, com vistas a promover processos de ensino e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada para todos os estudantes.

Para tanto, o capítulo se destina a trazer reflexões a partir de um levantamento de estudos realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na página do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, o que possibilitou o diálogo sobre práticas pedagógicas planejadas/mediadas por professores do ensino comum e de Educação Especial, tendo os Anos Finais do Ensino Fundamental como etapa de ensino em análise, considerando o direito de aprender de estudantes com deficiência intelectual.

## **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**

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

Quando falamos das práticas pedagógicas inclusivas, entendemos se tratar do trabalho didático realizado pelos professores para tornar o conhecimento significativo/acessível para o estudante. O trabalho com as práticas pedagógicas envolve: (re) pensar o conteúdo a ser mediado; o modo como a aula será ministrada; os recursos didáticos necessários; as atividades; o apoio aos estudantes que demandam de uma atenção diferenciada; a articulação entre os profissionais da educação; o processo de avaliação; enfim, o planejamento, a mediação do que foi planejado, o acompanhamento sistemático da escolarização do estudante e a avaliação formativa de todo o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com as práticas pedagógicas se realiza em função do compromisso social a ser assumido pela escola com a formação humana, tendo em vista sua tarefa na criação das devidas condições para que o estudante tenha o direito de se apropriar do conhecimento, até por que:

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).

As práticas pedagógicas — significadas como a busca pelo planejamento, pela mediação do conhecimento, pela utilização de recursos didáticos diversificados e pela criação de apoios para que o estudante estabeleça sua relação com o conhecimento — configuram-se como uma rica alternativa mediadora entre alguém que tem o direito de aprender e tudo que foi historicamente produzido como cultura.

O trabalho com as práticas pedagógicas, em uma perspectiva inclusiva, demanda reconhecer as trajetórias escolares de estudantes com deficiência intelectual para se articular ações voltadas à acessibilidade curricular, investindo, inclusive, nos processos de apropriação da leitura e da escrita — conhecimentos históricos negados a esses sujeitos. Tal desafio reafirma a articulação entre professores do ensino comum, de Educação Especial e pedagogos, pois as ações conjuntas favorecem práticas solidárias em detrimento das solitárias.

Para tanto, mostra-se importante esses profissionais ajudarem a escola a fortalecer a mediação dos saberes curriculares, entendendo-os como contínuos. As ausências dessa articulação reverberam, muitas vezes, em práticas pedagógicas que se distanciam de uma perspectiva inclusiva, favorecendo atividades simplórias e sem articulação com as proposições curriculares. Esse cenário tem promovido o imaginário de que a escolarização de estudantes com deficiência intelectual é tarefa única dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, requerendo pensar a inclusão como um compromisso de todos (Franco, 2015).

## **A metodologia adotada para a revisão de literatura**

Para investigar o tema em tela, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Lüdke e André (2020), mostra-se adequada para explorar profundamente as experiências, percepções e práticas dos professores, proporcionando uma compreensão rica e detalhada das especificações do estudo. Como método, recorreremos à pesquisa bibliográfica, considerando ser uma modalidade de análise amplamente adotada em trabalhos acadêmico-científicos, apresentando-se não apenas como um passo preliminar, mas como um componente essencial na produção do conhecimento, pois permeia todo o processo de pesquisa, levando o estudo a se elevar como fundamentado e relevante.

Segundo Gil (1999, p. 65), a pesquisa bibliográfica possibilita, “[...] ao investigador, a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que

aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesse sentido, essa abordagem nos permite lidar com uma intenção de pesquisa que se desafia a compilar o conhecimento produzido sobre uma determinada temática, fazendo com que um estudo dialogue com o outro.

Para a constituição do levantamento das investigações, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Além disso, complementamos a revisão bibliográfica com uma busca na página do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo, encontrando trabalhos que se coadunam com o objetivo central deste capítulo.

Delimitamos o recorte temporal de 2008 a 2022, em virtude da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que visa a defender o direito à educação dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino, sem discriminação, abarcando os princípios de acesso à escola comum, permanência e aprendizagem com qualidade socialmente referenciada — ações a serem apoiadas pelo atendimento educacional especializado.

Entendemos que a PNEEPEI/2008 possibilitou um aumento substancial das matrículas no ensino comum dos estudantes público da Educação Especial e, conseqüentemente, o fomento de investigações sobre temáticas diversas sobre a escolarização desses sujeitos, dentre elas, as práticas pedagógicas.

Para Gatti (2020), ao se falar da prática pedagógica, está-se referindo a um ato intencional em contexto, visando à criação das condições necessárias à aprendizagem. Para a autora, trata-se de atos culturais realizados por um coletivo de profissionais da educação, por sua vez associados a teorias que dão respaldo e sentido ao que está sendo planejado e desenvolvido com os estudantes. Assim, estudar as práticas pedagógicas deve ser uma ação intrínseca à atuação do professor.

Diante disso, precisamos investigar a processualidade do conhecimento sobre as práticas pedagógicas envolvendo profissionais da educação e estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando o desafio para as políticas educacionais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, quando se coloca tal etapa da Educação Básica em análise.

Nos espaços-tempos consultados, utilizamos como descritores: *práticas pedagógicas, práticas inclusivas, Educação Especial, Educação Inclusiva, deficiência intelectual e Anos Finais do Ensino Fundamental*. Buscamos trabalhar os referidos descritores em diferentes combinações. Elegemos como filtros: as Ciências Humanas como grande área de conhecimento e a Educação como área de conhecimento e concentração.

Considerando a combinação entre práticas pedagógicas, práticas inclusivas, Educação Especial, Educação Inclusiva e Anos Finais, as páginas consultadas nos remeteram a 26 estudos: duas teses e 24 dissertações. Após a leitura dos títulos, dos resumos e dos trabalhos, verificamos que alguns deles não contemplavam a intencionalidade desta pesquisa, pois tinham como foco as práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e no Ensino Médio.

Além disso, adotamos como critérios de exclusão: a) investigações que focalizavam as práticas pedagógicas somente em salas de recursos multifuncionais; b) que não focalizaram os Anos Finais do Ensino Fundamental; c) que não adotaram como eixo central o trabalho coletivo entre os professores do ensino comum e os de Educação Especial; d) estudos que traziam como público outros estudantes que não aqueles com deficiência.

Portanto, passamos a dialogar com os estudos que coadunam com os critérios adotados, quais sejam: as práticas pedagógicas, a inclusão escolar, a Educação Especial e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Ademais, optamos por vasculhar as páginas consultadas para trazer estudos realizados nas cinco Regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste), tendo em vista tal preceito nos permitir compreender diferentes cenários tensionando as práticas pedagógicas em Educação Especial e adotando como eixo de análise a segunda fase do Ensino Fundamental. Diante disso, o capítulo se constitui por meio diálogo com 12 estudos, dentre eles, 11 dissertações e uma tese, conforme explicitado no quadro 1 que segue:

Quadro 1 – Estudos levantados para a produção do artigo (continua)

Nº	Autor	Ano	Publicação		Título	Instituição	Região que representa
			D	T			
1	Alexandro Braga Vieira	2008	x		<b>Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ES	Sudeste
2	Marta Cleonice Costa Régio	2011	x		<b>Discurso de professores sobre a inclusão de alunos com deficiências em uma escola regular de Rio Branco - Acre</b>	Universidade Federal do Acre/AC	Norte
3	Michele Oliveira Rocha	2017	x		<b>Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma turma do 6º ano</b>	Universidade Federal de Santa Maria/RS	Sul
4	Francislene da Silva Faustino	2019	x		<b>A articulação entre o AEE e o professor de ensino de ciências e matemática: um estudo na microrregião de Itajubá-MG</b>	Universidade Federal de Itajubá/MG	Sudeste
5	Silvania Maria da Silva Gil	2020	x		<b>Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental</b>	Universidade Católica de Santos/SP	Sudeste

Quadro 1 – Estudos levantados para a produção do artigo (continua)

6	Giseli Artioli Brito	2020	x		<b>A inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual</b>	Universidade Federal de Goiás/GO	Centro-Oeste
7	Fabiana da Silva Amorim	2020	x		<b>Concepções pedagógicas e práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência intelectual</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana/BA	Nordeste
8	Patrícia Vassoler Scaramussa	2021	x		<b>O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ES	Sudeste
9	Beatriz Segantini França	2021	x		<b>Prática educativa de docente de Ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual</b>	Universidade Federal de São Carlos/SP	Sudeste
10	Leticia Batista Silva Berger	2021	x		<b>Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar</b>	Universidade Federal do Espírito Santo/ES	Sudeste
11	Maiandra Pavanello da Rosa	2022		x	<b>Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo</b>	Universidade Federal de Santa Maria/RS	Sul

Quadro 1 – Estudos levantados para a produção do artigo (conclusão)

12	Leiva Ayres do Prado	2022	x		<b>Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro/PR	Sul
----	----------------------	------	---	--	--	--	-----

Fonte: Elaboração dos pesquisadores (2022).

### **Análise e discussão dos dados: práticas pedagógicas entre professores do ensino comum e de Educação Especial**

Iniciamos essa rede dialógica com a investigação de Vieira (2008), que buscou constituir práticas pedagógicas com professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental visando ao trabalho com a leitura e a escrita com estudantes que apresentavam deficiência intelectual, por sua vez, matriculados em uma unidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Apoiado nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, Vieira (2008) constituiu momentos de formação continuada em contexto com os profissionais envolvidos na investigação, culminando no planejamento e na realização de projetos e de práticas pedagógicas de modo a explorar diferentes gêneros textuais, em diálogo com os conteúdos curriculares, almejando o envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual no trabalho pedagógico da classe comum.

Buscou fundamentação teórica na matriz histórico-cultural, em Paulo Freire e em Philippe Meirieu para refletir sobre as contribuições que as práticas pedagógicas trazem para a inclusão dos estudantes aqui mencionados. Dentre os resultados da investigação, verificamos a importância da articulação entre o professor do ensino comum e o de Educação Especial, o trabalho com projetos pedagógicos, a relevância da acessibilidade curricular e o acompanhamento do pedagogo nas atividades realizadas com o coletivo da classe comum.

Além do estudo citado, temos também o trabalho de Rêgo (2011), que tratou de uma pesquisa com enfoque no discurso de professores acerca da inclusão de pessoas com deficiências no ensino comum, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como lócus uma escola estadual do município de Rio Branco/Acre. Para tanto, buscamos aproximações entre esse estudo e nossa temática de investigação, trazendo as contribuições das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, pensando nos estudantes com deficiência intelectual.

Rêgo (2011) adotou a pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos: questionários e entrevistas, por sua vez, realizados com 14 professores, incluindo duas de Educação Especial. Identificou, como maiores desafios da unidade de ensino: a) a formação inicial e continuada do profissional em educação; b) as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva desses sujeitos; c) as concepções diversas sobre inclusão dos estudantes público da Educação Especial, pois alguns docentes detinham a crença de que as instituições especializadas seriam o ideal; d) a falta de políticas públicas e de redes de apoio para o trabalho em sala de aula.

Sobre o apoio para o trabalho coletivo, os docentes pontuaram que as duas professoras de Educação Especial não eram suficientes para o quantitativo de estudantes apoiados pela modalidade de ensino e matriculados na escola analisada. Com isso, tal cenário implicava: o planejamento; as relações entre docentes, professores e alunos; e as práticas pedagógicas em sala de aula. Diante disso, Rêgo (2011) chama a atenção para a importância de parcerias entre os professores do ensino comum e os de Educação Especial, situação que fortalece a troca, a comunicação e a mediação das práticas pedagógicas.

Para a autora, essa troca entre o docente do ensino comum e o de Educação Especial é significativa, pois os primeiros alimentam a crença de que não estão devidamente capacitados ou preparados para promover a acessibilidade curricular para o educando com deficiência intelectual. A articulação entre esses profissionais pode trazer possíveis respostas às práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, estimulando esses sujeitos a buscarem alternativas para os desafios que atravessam o seu fazer diário com os discentes em sala de aula.

Diante disso, entendemos o quanto as articulações se fazem relevantes. Ademais, a presença do professor de Educação Especial oportuniza somar forças para o trabalho coletivo, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas

inclusivas, bem como ações e estratégias, em uma constante criação e reinvenção das práticas no ensino comum.

Além disso, foi possível analisar a inclusão escolar dos estudantes matriculados na escola investigada. Foi pontuado pela autora o quanto é necessário respeitar as singularidades discentes, as diferentes possibilidades de comunicação e ensino, bem como a importância de investir na capacitação dos profissionais da educação e na implementação de melhores condições de trabalho para esses sujeitos. Desse modo, compreendemos que as políticas públicas são fundamentais para a concretização de uma escola que respeite as diferenças, rechaçando toda e qualquer forma de discriminação.

Dando continuidade, trazemos o estudo de Rocha (2017), que analisa as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa e Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, adotando o estudo de caso em uma turma de 6º ano com a presença de duas estudantes com deficiência intelectual. Assim como o estudo anterior, a presente dissertação apoia-se na perspectiva histórico-cultural, no entanto é embasada no conceito de mediação em Vigotski.

Desse modo, foi possível compreender a respeito das práticas pedagógicas mediadas pelas professoras participantes e a dualidade entre elas. A tentativa da docente de Língua Portuguesa foi explorar, por meio da mediação, conteúdos para que as estudantes se apropriassem do conhecimento, com a utilização de diversificados recursos. Para tanto, ela procurou ampliar os métodos de ensino, explorando rotas alternativas para o ensino e aprendizagem. Ganham destaque aulas dinâmicas, outros ambientes, utilização de recursos didáticos diversos e interações que potencializaram a aprendizagem.

A professora da outra disciplina explorava práticas pedagógicas por um método mais tradicional de ensino, por exemplo, as aulas expositivas e dialogadas, sem o apoio de outros recursos e estratégias para além do que convencionalmente encontramos em muitas escolas (quadro, giz, livro didático, atividades xerografadas, dentre outros). A docente, ao ser questionada sobre o direito de aprendizagem das estudantes com deficiência intelectual e sobre as práticas pedagógicas, sinalizava: “Não tive formação inicial e continuada para trabalhar com estudantes com deficiência”. Além disso, atribuía a responsabilidade pela mediação da aprendizagem à professora de Educação Especial que atuava no contraturno, na sala de recursos.

Analisando a prática pedagógica da professora de Língua Portuguesa, somos levados a refletir sobre a busca por caminhos didáticos alternativos para a constituição do conhecimento pelos estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista a mudança na prática pedagógica simbolizar movimentos constituídos para planejar, mediar, acompanhar, avaliar e apoiar esses sujeitos que têm o direito de apropriação do conhecimento curricular, assim como o atendimento às suas especificidades de aprendizagem.

Para tanto, assim como o estudo de Vieira (2008), há a defesa pela presença do profissional especializado em Educação Especial como apoio ao professor regente, pois ambos podem desenvolver trabalhos coletivos em uma perspectiva de colaboração para fortalecer as práticas pedagógicas no ensino comum. Além disso, o uso de recursos e de estratégias diferenciadas se colocava como alternativa para facilitar a apropriação do conhecimento pelos dois estudos até então mencionados.

O trabalho de Faustino (2019) também foi eleito para esse diálogo que constitui a revisão de literatura, pois teve como foco a prática pedagógica inclusiva articulada entre os professores de Educação Especial e os do ensino comum, tendo como lócus os Anos Finais e o Ensino Médio, precisamente em aulas das disciplinas Ciências e Matemática. A investigação foi realizada nas cidades que compõem a microrregião de Itajubá/MG, de modo que ocorreu em 26 escolas públicas. Salientamos que nosso olhar para esse estudo bibliográfico foi direcionado para os resultados acerca das práticas pedagógicas nos Anos Finais, considerando ser esse o foco do presente capítulo.

Assim, a autora buscou analisar a existência da parceria entre esses profissionais, com os objetivos de identificar, registrar e compartilhar como se constituíram as práticas pedagógicas mediadas entre eles. Para tanto, adotou a pesquisa qualitativa, tendo como principal procedimento a utilização de questionários fechados. Diante disso, os dados evidenciaram a fragilidade de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva por parte dos professores de Ciências e Matemática. Muitos advogavam a responsabilidade pelos estudantes com deficiência intelectual para os profissionais que atuavam na modalidade de Educação Especial.

Diante disso, Faustino (2019) chama a atenção para uma questão que o preocupou: a identificação de poucas práticas pedagógicas inclusivas de ensino de Ciências e Matemática. Os dados do estudo da autora sinalizaram que

pouco mais de 10% dos professores entrevistados declararam planejar e mediar práticas pedagógicas que considerassem as trajetórias de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Para a autora, “[...] é um número consideravelmente pequeno e que alerta para uma situação de negligência na educação dos alunos PAEE na microrregião de Itajubá” (Faustino, 2019, p. 105).

O estudo trouxe outro fator importante ao evidenciar que os gestores e os pedagogos das escolas analisadas pouco se envolviam com os processos inclusivos dos estudantes e com as práticas pedagógicas. Os resultados apresentados referem-se à análise de 106 questionários, 89 respondidos por professores de ensino de Ciências e Matemática e 17 pelos professores de Educação Especial.

Nessa perspectiva, refletimos que se faz necessária a aproximação entre esses profissionais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, diminuindo o distanciamento entre eles, o que implica a escolarização desses estudantes. Ademais, esse estudo nos fez lançar nossas lentes para o envolvimento de todos os profissionais da educação sobre o direito de aprender dos estudantes público da Educação Especial, inclusive a gestão da escola e da equipe técnico-pedagógica, considerando, em nossa investigação, o discente com deficiência intelectual.

Prosseguimos com os estudos de Gil (2020), que propõe reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do ensino comum em uma escola de São Paulo/SP, buscando analisar as representações sociais dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para a aprendizagem de estudantes com deficiência.

A investigação se debruça na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2009), dentre outros autores que aprofundam questões com base nos dispositivos legais referentes à Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (Jannuzzi, 2004; Mantoan, 2004; Kassari; Rabelo, 2011), buscando trabalhos que versam sobre as práticas pedagógicas.

Destacamos que a investigação se desenvolveu por meio das seguintes etapas: a) revisão bibliográfica; b) aplicação de questionário com a participação de 16 professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com 26 questões fechadas; c) observação de sala de aula; d) entrevistas.

Foi possível verificar, em relação à organização das práticas pedagógicas, que os professores investiam e buscavam desenvolver práticas voltadas à apren-

dizagem dos estudantes com deficiência de maneira mediada, planejada e organizada intencionalmente. Entretanto, o atendimento educacional especializado era realizado por uma professora de Educação Especial itinerante, que ia à escola duas vezes por semana, no turno matutino. Nesse contexto, o atendimento era realizado em uma sala de leitura, sem estrutura e sem materiais específicos. Além disso, não havia interlocução com os docentes do ensino comum.

Chamamos a atenção para uma questão que perpassa a história dos estudantes público da Educação Especial, também verificada nas narrativas de alguns profissionais que participaram do estudo: eles acreditavam que deveria existir um currículo diferenciado para tais sujeitos e que o ideal seria que eles estivessem em escolas específicas. Sobre tal situação, os estudos de Jesus *et al.* (2012) chamam a atenção para a importância de escolas inclusivas que considerem o direito de cada estudante acessar o currículo comum e o atendimento às suas especificidades de aprendizagem.

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

Sobre as representações sociais dos professores em relação às suas práticas, mesmo sem formação inicial e continuada em Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, eles buscam inovar suas práticas, contudo sinalizam ser preciso ter paciência para ensinar estudantes com deficiência, tendo em vista ser um desafio atender às especificidades de aprendizagem que eles trazem para o coletivo da escola comum.

Diante das análises apresentadas, refletimos sobre a importância dos professores de Educação Especial no ensino comum para o fortalecimento do trabalho coletivo. Ademais, esse estudo toca em uma situação complexa, pois, ao mesmo tempo em que chama a atenção para as fragilidades na formação inicial e continuada, sinaliza que os professores dos Anos Finais

buscaram caminhos alternativos para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, mesmo sem formação na área. Tal questão fala simultaneamente da necessária constituição de políticas de formação de professores e, ao mesmo tempo, lembra que muitos docentes buscam reinventar seus saberes-fazeres para fazer movimentos pedagógicos, tentando envolver os alunos nos processos de ensino-aprendizagem mediados na escola comum.

Brito (2020) também nos auxilia na elaboração deste capítulo, quando problematiza as questões que envolvem as práticas pedagógicas, a inclusão escolar e os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum, tendo como pano de fundo os Anos Finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de campo, que busca apoio na matriz histórico-cultural, ou seja, nos estudos de Vigotski, isso por entender que a pessoa com deficiência tem sua historicidade marcada por uma relação conflitante na sociedade, que insiste em ressaltar os limites desses sujeitos, ao invés de suas possibilidades.

Os dados desse estudo apontam ser possível verificar que as práticas pedagógicas trabalhadas na escola investigada, nas turmas envolvidas do 7º ao 9º ano, com cinco estudantes com deficiência intelectual, foram pautadas em atividades sem acessibilidade curricular, com uma única atividade para todos. Os professores do ensino comum e o de Educação Especial pouco desenvolveram um trabalho articulado em uma perspectiva inclusiva, mesmo reconhecendo a importância desse profissional. A autora diz (em suas observações) que os estudantes em questão, muitas vezes, ficam à mercê de atividades reduzidas e infantilizadas e, por vezes, sem sentido, em detrimento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Ademais, é preciso considerar uma questão pertinente à inclusão desses sujeitos: o fato de estarem na sala de aula comum. Tal questão deveria ser o motor para a escola se reorganizar para promover a apropriação do conhecimento curricular e o atendimento às especificidades de aprendizagem, porém os estudantes são invisibilizados por alguns profissionais no que tange às práticas pedagógicas. Ao analisar a presença desses discentes, verificaram-se práticas segregadoras, por exemplo, estudantes isolados em canto ou no fundo da sala ou, ainda, segregados nos momentos de recreio.

Assim, Brito (2020) e Gil (2020), apontam fragilidades na formação inicial e continuada. Com isso, as investigações nos ensinam o quanto as políticas

públicas necessitam garantir melhores condições de trabalho e de formação docente, para que os profissionais da educação possam refletir sobre a necessidade de inovação em suas práticas pedagógicas, pensando na inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, com vistas ao fortalecimento da qualidade da educação para os sujeitos aqui mencionados.

Este estudo nos convida à seguinte premissa: o caminho para a constituição de práticas pedagógicas, em uma perspectiva inclusiva, em uma efetiva inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual, ainda é longo, mas é possível. Precisamos avançar nas políticas públicas e em um conjunto de outros fatores, como o enfrentamento às barreiras atitudinais. Portanto, é importante estabelecer um olhar mais profundo, empático e cuidadoso para uma educação inclusiva, que não se resume somente aos estudantes público da Educação Especial, mas busca a defesa de todos à educação na igualdade/diferença.

Amorim (2020), em seu trabalho, analisou as concepções pedagógicas e as práticas docentes que permeiam o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental II, em turmas do 7º e 8º anos. Lançando mão da concepção interacionista da perspectiva de Vigotski, a autora adota a abordagem qualitativa de cunho fenomenológico, por entender que esse método auxilia nas concepções pedagógicas e também nas práticas dos professores que, por sua vez, implicam o cotidiano vivido pelos sujeitos que dele fazem parte.

A autora conclui que os professores do ensino comum desenvolvem suas práticas pedagógicas pela via de métodos repetitivos, dissociados de caminhos alternativos. Toca nos processos avaliativos e sinaliza o quanto as avaliações escritas elaboradas para os estudantes com deficiência intelectual não contemplaram a perspectiva da inclusão. Ademais, a falta de planejamento conjunto com a professora de Educação Especial dificulta um trabalho colaborativo, fazendo com que o professor do ensino comum se veja sozinho e as ações da Educação Especial apartadas do desenvolvimento mais integral dos estudantes.

Sobre a concepção pedagógica dos docentes acerca da inclusão dos estudantes, foi possível identificar linhas de pensamento múltiplas. Um grupo trazia um olhar biologizante que se materializava em ideias, como: trata-se de um problema genético, congênito, portanto havia a crença de que os alunos com deficiência não conseguem aprender no mesmo ritmo que uma criança considerada normal. Verificou, ainda, que muitos acreditavam que

a aprendizagem do estudante com deficiência é um pouco menor do que a dos outros discentes.

Em contrapartida, alguns desses docentes acreditam que tais estudantes eram capazes de aprender, respeitando suas especificidades e seus ritmos diferentes de apropriação do conhecimento. Mesmo assim, segundo a autora, é possível perceber “[...] sinceridade nos professores ao afirmarem que suas práticas deixam a desejar e que precisam buscar mais processos de formação continuada, que possam auxiliá- los na inclusão dos alunos” (Amorim, 2020, p. 130).

Diante disso, compreendemos que mediar práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva ainda é um desafio para os profissionais da educação. Convivemos com um cenário com muitas tensões: concepções biologizantes e atividades sem sentido e significado ainda presentes na escolarização desses estudantes, como visto no estudo referido. Além disso, enfatizamos a necessidade de formação. Mesmo convivendo em um cenário “duro”, os professores tentam envolver os alunos no trabalho pedagógico, nem sempre contando com o apoio do atendimento educacional especializado.

É preciso, ainda, considerar que falamos de professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, em disciplinas que pouco conversam entre si, com agravante que saíram de seus cursos de graduação com debates frágeis sobre os processos de ensino-aprendizagem, ainda mais sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Diante disso, torna-se urgente pensar em políticas de formação e redes de apoio articuladas para que esses profissionais se sintam capazes de atender aos alunos diversos que estão matriculados na escola comum. Ressaltamos o desejo expresso por esses profissionais por processos formativos para a melhoria de suas práticas pedagógicas no contexto do ensino comum.

Outro trabalho analisado é de autoria de Scaramussa (2021), que abordou o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa entre os professores do atendimento educacional especializado e os da sala de aula comum. Tratou-se de pesquisa qualitativa, tendo como base o estudo de caso do tipo etnográfico, sendo realizado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Gabriel da Palha/ES.

Tendo como apoio teórico Lev Semionovitch Vigotski, a pesquisa enfatizou a importância da interação social nas vivências coletivas como forma de transformar o outro, o meio e a si mesmo. Além disso, problematizou o

quanto as práticas pedagógicas necessitam do trabalho docente articulado e de ações colaborativas, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno público da Educação Especial.

Os resultados demonstraram que o trabalho docente, articulado na perspectiva colaborativa, ainda é um desafio para alguns professores que enfrentam entraves para a promoção de parceria entre o atendimento educacional especializado e a sala comum, situação que desvela a necessidade de maior interação entre os profissionais, investimento na formação continuada e constituição de políticas públicas voltadas a criar melhores condições de trabalho docente e de aprendizagem para os estudantes.

Apesar de alguns professores desenvolverem práticas pedagógicas de modo articulado com os docentes de Educação Especial, outros não potencializam as ações colaborativas, permanecendo com as práticas tradicionais e individualizadas. Percebemos também que, para o enfrentamento do desafio, várias ações vêm sendo constituídas, dentre elas, o planejamento coletivo.

A autora compreende que o trabalho docente articulado na perspectiva colaborativa potencializa as práticas pedagógicas e encontra maiores alternativas para atender às singularidades dos estudantes público da Educação Especial. O referido estudo reforça a importância de se adensar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista uma multiplicidade de questões que atravessam o processo, podendo ser destacadas: o necessário diálogo entre os professores que atuam com diferentes disciplinas; o fortalecimento dos apoios por parte dos pedagogos; a maior abertura dos currículos para atendimento aos itinerários de aprendizagem; a articulação entre a classe comum e as redes de apoio; a constituição de processos de avaliação mais formativos, dentre outras.

Continuando com as discussões, temos a dissertação de França (2021), cujo trabalho consiste em um estudo de caso que aborda a respeito das práticas pedagógicas na disciplina Ciências, frente à inclusão escolar de uma estudante com deficiência intelectual, matriculada na turma no 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada.

Para a autora, faz-se necessário questionar se o objetivo das práticas pedagógicas, diante da inclusão escolar, é adequar os estudantes ao ensino tradicional ou planejar e mediar ações pedagógicas que atendam a toda diversidade de

estudantes, inclusive os com deficiência. Diante disso, os resultados do trabalho explicitaram que, na escola investigada, as práticas pedagógicas estavam pautadas em uma proposta de ensino padronizado, tendo em vista a adesão pelo sistema apostilado.

A escola também não dispunha de profissionais especializados em Educação Especial, situação que dificultava o trabalho coletivo em uma perspectiva de colaboração. França (2021) pontua que, embora diante do processo de ensino e aprendizado constituído por meio de apostilas, a professora tentava garantir a acessibilidade curricular para a estudante com deficiência intelectual, mesmo que de modo solitário, por meio de atividades, além da apostila.

Compreendemos que as práticas pedagógicas, em uma perspectiva de inclusão do estudante com deficiência intelectual, devem transcender a reprodução de certos mecanismos didáticos muito presentes nas escolas. O sistema apostilado, ou certa dependência com os livros didáticos, por exemplo, precisam ser colocados em análise e fortalecer a inventividade e a criatividade docente para o planejamento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, contexto que demanda um conjunto de fatores, como: investimento na formação do professor; criação de redes de apoio; fortalecimento do trabalho coletivo; garantia de espaços/tempos de planejamento; e defesa da escola como um ambiente inclusivo.

Apreciamos também a dissertação de Berger (2021), que se utiliza do estudo de caso para pensar as práticas pedagógicas por meio do trabalho colaborativo entre os professores do ensino comum e os de Educação Especial, tendo como lócus de investigação turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

A autora buscou fundamentação teórica nos estudos de Philippe Meirieu, visando a contribuir com a constituição de práticas pedagógicas para favorecer o envolvimento dos estudantes na classe comum com apoio do atendimento educacional especializado. No que tange ao trabalho dos professores participantes, foi possível verificar que as práticas pedagógicas aconteciam em contornos parcialmente inclusivos, pois os docentes encontram dificuldades em planejar coletivamente, devido a conflito na organização dos horários.

Segundo a autora, por meio das observações participantes e das entrevistas semiestruturadas com os professores, foi possível constatar questões que implicam as práticas pedagógicas, dentre elas, a falta de espaço para o

planejamento coletivo. Muitos diálogos entre os docentes aconteciam pelos corredores e, nos momentos de atividades em sala de aula, pela via do imprevisto. Com isso, a falta de tempo para planejamento coletivo e barreiras quanto ao diálogo e interação entre o ensino comum e o atendimento educacional especializado se colocam como desafios às práticas pedagógicas e à aprendizagem para os estudantes público da Educação Especial.

Este trabalho nos provocou a pensar sobre a importância dos planejamentos entre os profissionais da educação, a organização dos horários para que oportunize a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, a constituição de projetos político- pedagógicos que definam a Educação Especial como parte da escola e a articulação de ações para que os professores encontrem maiores possibilidades de ensinar e os estudantes de aprender.

Continuamos com o estudo de Rosa (2022), que objetiva conhecer a organização das práticas pedagógicas em Educação Especial na Rede Estadual de Ensino em Santa Maria/RS, com professores de Educação Especial e do ensino comum, direcionando o olhar da pesquisadora para as experiências que os professores participantes vivenciaram nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, os dados foram produzidos por meio de uma pesquisa com base epistemológica, teórica e metodológica no pensamento sistêmico.

Assim sendo, em consonância com o pensamento sistêmico, a pesquisa foi metodologicamente inspirada na cartografia, valorizando o acompanhamento de processos. No que tange às questões pedagógicas, está fundamentada na Pedagogia Diferenciada de Meirieu (2002, 2005). A produção dos dados ocorreu a partir de conversas em grupos e também individuais, com 26 professoras de Educação Especial que atuam na sala de recursos multifuncionais. Com isso, foi possível compreender que o atendimento educacional especializado, realizado nas salas de recursos, ganhou centralidade e se tornou o principal serviço relacionado à Educação Especial nas unidades de ensino de Santa Maria/RS.

Nesse sentido, foi possível verificar que as práticas pedagógicas, em uma perspectiva de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental, foram constituídas, primordialmente, nas salas de recursos, distanciando possibilidades de diálogos entre os professores do ensino comum e os da Educação Especial. Assim, os únicos momentos de encontros entre esses profissionais ocorriam em conversas nos corredores, no horário de intervalo, de forma paralela e em reuniões pedagógicas. Além

disso, pôde-se identificar fragilidades nos momentos específicos destinados à articulação e à colaboração entre as áreas de conhecimento curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Portanto, o estudo de Rosa (2022) desvela a importância de práticas pedagógicas em uma visão inclusiva entre os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, podemos pensar que desenvolver processos de colaboração no contexto escolar, com o apoio dos professores de Educação Especial aos professores do ensino comum em sala de aula, pode ser uma aposta que venha ultrapassar as paredes da sala de recursos multifuncionais. A colaboração, de maneira mais ampla (para além do contraturno), favorece o trabalho coletivo em diferentes espaços e vivências escolares. Além disso, implica o rompimento com determinadas barreiras históricas que dificultam a escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino comum.

Finalizando o diálogo com as investigações, trazemos o estudo de Prado (2022), que teve como objetivo discutir os desafios e as inquietações que os professores vivenciam em suas práticas pedagógicas ao longo do processo de transição de alunos público da Educação Especial (PEE) do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, adotando, como ponto de análise, uma escola do município de Prudentópolis, interior do estado do Paraná.

Segundo a autora, o estudante com deficiência intelectual matriculado no nível de ensino analisado, de modo geral, encontra-se também em um momento de transição no seu desenvolvimento entre a infância e a adolescência. Essa transição implica o sucesso escolar, pois ele convive com transformações, tanto biológicas quanto emocionais e cognitivas. Além disso, o fato de lidar com várias disciplinas, muitos professores e mudanças na organização dos materiais escolares acaba por adensar os desafios nos processos de apropriação dos conteúdos pelos educandos, aqui em destaque para aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Os dados da investigação corroboram tal situação, quando sinalizam que a falta de diálogo e de articulação entre os professores do 5º e do 6º ano, e também os de Educação Especial, dificultou a constituição de práticas pedagógicas inclusivas. Sinaliza, ainda, o quanto a falta de formação inicial e continuada na área de Educação Especial potencializa práticas segregacionistas, pois os docentes, ao analisarem seus processos formativos, não se sentem capazes de organizar a sala de aula comum para que o estudante com defi-

ciência intelectual se aproprie do que é ensinado aos demais alunos, ficando, quase sempre, à mercê de atividades que não dialogam com o currículo da classe em que está matriculado.

Esse cenário precisa ser analisado de modo crítico, pois o aluno vai avançando entre os anos escolares sem a devida relação com os conteúdos curriculares. Com isso, a escola passa a lidar com a seguinte dúvida: ensino-lhe o que é proposto para a turma, mesmo ele requerendo outros conteúdos, ou trabalho o que parece demandar no momento?

Tal questionamento nos leva a dialogar com Padilha (2007), quando reforça a necessidade de a escola se organizar para mediar o conhecimento com o aluno na busca por produção de sentidos, desvencilhando-se do pressuposto de que ele não tem direito de aprender. Portanto, a escola medeia a aprendizagem de uma pessoa, e não de uma deficiência.

Para a autora, para mediar os processos de apropriação do conhecimento, considerando o fato de que o humano aprende, é importante que os professores busquem conhecer os estudantes com quem trabalham para entender como eles estão inseridos no mundo simbólico, como interagem e aprendem. Com isso, esses profissionais podem planejar as atividades, reconhecendo os conhecimentos prévios e aqueles que pretendem alcançar no transcorrer do período letivo, respeitando os tempos de aprender de cada sujeito.

Prado (2022) pontua que as ações desarticuladas entre os docentes, somadas às fragilidades na formação inicial, existem e precisam ser superadas. Dialogando com a citação de Padilha (2007), ousamos dizer que, para trazer possíveis respostas aos questionamentos abordados, é imprescindível a constituição de políticas públicas comprometidas em garantir aos professores condições de assumir a responsabilidade em buscar novos conhecimentos, metodologias, instrumentos e mecanismos, a fim de favorecer a constituição de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, bem como para o processo de transição dos sujeitos nos níveis e etapas de ensino. Para tanto, salientamos a importância de as escolas aderirem a essa temática tão necessária a essa etapa da Educação Básica (a transição dos alunos), considerando os estudantes público da Educação Especial no processo.

## Algumas considerações

Diante da análise dos estudos, podemos compreender possibilidades com mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores do ensino comum e de Educação Especial quando passam a atuar de modo colaborativo, assumindo a consciência do direito de aprender do estudante com deficiência intelectual no Ensino Comum.

Para tanto, os estudos analisados apontam sobre a importância de investimento das políticas públicas em educação no tocante à formação inicial e continuada, visando a fortalecer os pressupostos da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Destacam também razões e benefícios do trabalho coletivo no planejamento e na mediação das práticas pedagógicas no ensino comum, pois os estudantes se deparam com contextos de aprendizagem com uma variedade de alternativas para facilitar a acessibilidade curricular.

Sendo assim, a proposta desse capítulo reforça a constituição de práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva entre professores do ensino comum e da Educação Especial, tendo como horizonte a inclusão de estudantes que apresentam deficiência intelectual matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Destarte, a partir da necessidade de tais constituições, é importante que a escola incentive todos os professores para uma aproximação com o tema sobre práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que se reconhece que os estudantes com deficiência intelectual requerem caminhos alternativos, acessíveis e ancorados no direito à educação para a devida apropriação dos conhecimentos curriculares nas escolas comuns.

## Referências

- AMORIM, F. da S. **Concepções pedagógicas e práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.
- BERGER, L. B. S. **Práticas pedagógicas, tecnologia e o trabalho colaborativo: a inclusão no cotidiano escolar**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em 18 fev. 2024

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 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: 18 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 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: 18 fev. 2024.
- BRITO, G. A. **A inclusão escolar de adolescentes com deficiência intelectual.** 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.
- FAUSTINO, F. da S. **A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática:** um estudo na microrregião de Itajubá-MG. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019.
- FRANÇA, B. S. **Prática educativa de docente de Ciências na inclusão escolar de estudante com deficiência intelectual.** 2021. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.
- FRANCO, M. A. S. 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.researchgate.net/publication/282772782\\_Praticas\\_pedagogicas\\_de\\_ensinar-aprender\\_por\\_entre\\_resistencias\\_e\\_resignacoes](https://www.researchgate.net/publication/282772782_Praticas_pedagogicas_de_ensinar-aprender_por_entre_resistencias_e_resignacoes). Acesso em 22 fev. 2021.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, dez. 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 15 mar. 2021.
- GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso 12 em abr. 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, S. M. da S. **Representações sociais sobre a prática pedagógica:** educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental. 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.
- JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

- JESUS, D. M. de *et al.* As políticas públicas em ação no Estado do Espírito Santo: o que dizem as superintendências e as Secretarias Municipais de Educação. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação.** Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.
- KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais [...].** Nova Almeida: Snpee, 2011. v. 1, p. 1-17, 1 CD-ROM.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2020.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2004.
- MEDEIROS, R. T. de; CAETANO, A. M. C. **Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.** 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2023.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- PRADO, L. A. do. **Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do ensino fundamental.** 2022. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2022.
- RÊGO, M. C. C. **Discurso de professores sobre a inclusão de alunos com deficiências em uma escola regular de Rio Branco - Acre.** 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2011.
- ROCHA, M. O. **Práticas pedagógicas nas aulas de línguas nos anos finais do ensino fundamental: um estudo de caso em uma turma do 6º ano.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- ROSA, M. P. da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial: possibilidades de acesso ao currículo.** 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

- SCARAMUSSA, P. V. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.
- SANTOS, R. A. do; MAGALHÃES, R. de C. B. P. **Vozes de estudantes com deficiência intelectual: construção identitária e estigma**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019.
- VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar**. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

Este livro é fruto do trabalho do grupo de docentes, discentes e ex-discentes da Linha de Pesquisa de Educação Especial e Processos Inclusivos, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de um grupo que tem se debruçado em estudos e pesquisas com diferentes focos metodológicos, teóricos e epistemológicos, mas com o fio condutor da educação de sujeitos com indicativo à Educação Especial em processo de inclusão nos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. Assim, esta obra constitui-se numa coletânea de textos que têm como objetivo primeiro contribuir para a transformação das práticas pedagógicas cotidianas e mostrar, por meio da teoria e da prática, que é possível uma educação que reconhece os sujeitos da Educação Especial como cidadãos de direito, e como indivíduos inseridos na coletividade maior que os cerca. Pessoas que produzem e reproduzem vidas, sonhos, objetivos, conhecimentos, dentre uma infinidade de possibilidades outras que somente os seres humanos são capazes.

### Os organizadores



encontrografia

encontrografia.com  
www.facebook.com/Encontrografia-Editora  
www.instagram.com/encontrografiaeditora  
www.twitter.com/encontrografia