

COLEÇÃO



Educação,
Conhecimento
e Sociedade

Rede Educação, Universidade e Escola Pública:

práticas extensionistas no âmbito do
Programa de Pós-graduação em
Educação, Conhecimento e Sociedade

Organizadores

Letícia Rodrigues de Souza

Atilio Catosso Salles

Clicia Maria Beraldo Nadalini Hart



Pedro & João
editores

**REDE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E
ESCOLA PÚBLICA:**
**PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE**

LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA
ATILIO CATOSSO SALLES
CLICIA MARIA BERALDO NADALINI HART
(ORGANIZADORES)

REDE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E
ESCOLA PÚBLICA:
PRÁTICAS EXTENSIONISTAS NO ÂMBITO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Letícia Rodrigues de Souza; Atilio Catosso Salles; Clicia Maria Beraldo Nadalini Hart [Orgs.]

Rede Educação, Universidade e Escola Pública: práticas extensionistas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 262p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1707-9 [Digital]

1. Pesquisa em Educação. 2. Formação humana. 3. Educação. 4. Tecnologias. 5. Políticas públicas. 6. Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS. I. Título.

CDD – 370

Capa: Patricia Perez

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Valdemir Miotello

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Parecer e revisão por pares. Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação	9
Letícia Rodrigues de Souza	
Avaliações educacionais e oportunidades de escolarização no Brasil: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio	15
Cássio José de Oliveira Silva	
Escola - um espaço de ser, conviver e aprender para todos/as? Reflexões sobre educação inclusiva	39
Roberta Gaio e Mario Molari	
Métodos de alfabetização e a importância da consciência fonológica como habilidade precursora durante o processo de leitura e escrita	67
Zilá Carvalho Costa e Diego Henrique Pereira	
O atendimento educacional especializado na rede estadual de minas gerais	91
Elenara Mac Intyer Baldim Ribeiro Cássio José de Oliveira Silva	
Oficina com materiais concretos	111
Camila Vânia Borges Cátia Aparecida de Andrade Ribeiro	

O uso dos dados do SAEB para a avaliação da aprendizagem: um relato de experiência	123
Heroana Letícia Pereira Maria Cláudia Gomes	
Rede Educação, Universidade e Escola pública: formação em foco	141
Letícia Rodrigues de Souza Atílio Catosso Salles	
Reflexões sobre a educação especial: contexto de sala de aula	151
Estela Costa Ferreira Luiz Ricardo de Moura Gissoni	
Relato de experiência sobre oficina de metodologias ativas: a alfabetização através de obras literárias	163
Simone Merlo de Souza	
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a experiência da rede municipal de ensino de Tocantins-MG	175
Ana Cláudia Pereira Artur Pires de Camargos Júnior Franciele Marques Monica Flores de Carvalho Ribeiro Thereza Christina Ribeiro Barbosa Moreira Roberta Cortez Gaio Joelma Pereira de Faria Juliana Marcondes Bussolotti	
Educação intercultural no fortalecimento da convivência: um relato de experiência	201
Ana Kelcy Cassimiro Ferdinando Eleny da Rosa	

Micaele Pereira Santos
Renata Aparecida de Paula Pereira Aguiar
Tatiana Cristina Lopes Candido
Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini
Joelma Pereira de Faria Nogueira
Juliana Marcondes Bussolotti
Roberta Cortez Gaio

Inclusão na prática: acolhimento, desafios e adaptação 219
de um aluno com transtorno opositivo desafiador

Vanessa Lopes Eufrázio
Gilmara Maria Oliveira Jorge
Walter Duarte Monteiro Neto
Leonardo de Castro Teixeira
Joelma Pereira de Faria
Juliana Marcondes Bussolotti
Roberta Cortez Gaio

O projeto mandacaru: aprendizagem significativa 243
utilizando metodologias ativas na educação de jovens e
adultos na perspectiva da educação especial e inclusiva

Gislaine Rezende da Silva
Juliana Benedita Costa Tobias Negrão
Lilian Rodrigues Santos Viana
Tatiane Crepaldi dos Anjos
Palloma Pereira da Costa
Joelma Pereira de Faria Nogueira
Juliana Marcondes Bussolotti
Roberta Cortez Gaio

Sobre os organizadores

261

Apresentação

Letícia Rodrigues de Souza

Esta obra organiza-se e foi pensada a partir das oficinas desenvolvidas no Projeto de extensão universitária **REUNE** (Rede Educação, Universidade e Escola Pública), no ano de 2023, realizado por meio de um acordo entre o Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade e a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG.

As temáticas trabalhadas ao longo do percurso formativo da REUNE foram planejadas com o envolvimento direto do Programa de Pós- Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), e da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre - MG e respondem às demandas mais proeminentes identificadas na realidade das escolas, dos alunos e dos profissionais da educação vinculados às redes estadual e municipal de ensino.

Este projeto destina-se aos profissionais da educação credenciados na Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre -MG, a qual é composta pelos servidores das redes municipal e estadual de trinta municípios do sul de Minas Gerais, e que oferece atendimento a sessenta e oito escolas dessa região. Assim como, conta com a participação de alunos, professores e colaboradores do PPGEduCS e da Univás.

O primeiro capítulo **“Avaliações Educacionais e oportunidades de Escolarização no Brasil: o caso do Exame Nacional Do Ensino Médio”** procura fazer uma breve apresentação sobre o desenvolvimento dos principais sistemas de avaliações educacionais no Brasil, existentes desde o final do século

XX, e seu papel na gestão dos sistemas de ensino. Abordarei, a partir disso, as especificidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como suas principais modificações ao longo do tempo e sua importância atual para as oportunidades de escolarização no Brasil.

O segundo capítulo **“Escola - Um Espaço de Ser, Conviver e Aprender Para Todos/As? reflexões sobre Educação Inclusiva”** apresenta reflexões sobre o processo de inclusão para todos(as) os (as) alunos(as) e mostrar que o atendimento educacional especializado é um direito que visa garantir o crescimento e o desenvolvimento dos estudantes que necessitam de uma educação especial na escola de educação básica regular. Com o intuito de atingir as pretensões determinadas pelo objetivo do estudo, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica pertinente ao referido tema e refletir sobre a possibilidade de atender todos os estudantes no mesmo espaço escolar por meio da educação especial, do atendimento educacional especializado e da inclusão. Percebe-se que, por mais que a educação tenha sofrido inúmeros avanços, ainda é comum encontrar escolas que se dizem inclusivas, no entanto, o ensino é centrado no professor e no conteúdo, sem levar em conta a capacidade dos estudantes.

O terceiro capítulo **“Métodos de Alfabetização e a importância da Consciência Fonológica como Habilidade Precursora durante o processo de Leitura e Escrita”** retrata sobre os diferentes métodos de alfabetização e como a consciência fonológica tem sido uma habilidade precursora necessária para o êxito do aprendizado da leitura e da escrita. A consciência fonológica se trata do sujeito ser capaz de refletir a respeito dos sons da língua, ela se constitui por diferentes etapas (rimas, aliteração, consciência de frases e palavras, consciência silábica e consciência fonêmica). Os pesquisadores ao discutirem os métodos de alfabetização descrevem os métodos analíticos e os sintéticos, ressaltando que o Método Fônico, que possui como base a relação grafema-fonema ensinada de maneira sistemática e explícita tem se sobressaído sobre os demais métodos. Para que os estudantes

tenham uma alfabetização de qualidade desde a educação infantil com o desenvolvimento das habilidades precursoras bem trabalhadas é essencial professores capacitados desde sua formação.

O quarto capítulo **“O Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Minas Gerais”** propõe-se a suscitar algumas reflexões sobre as políticas de educação especial e inclusiva e sua legislação, bem como a compreender o processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Minas Gerais. A educação é um direito humano inalienável e a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, preconiza que é dever do Estado com a educação, o Atendimento Educacional Especializado – AEE aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, direito público subjetivo.

O quinto capítulo **“Oficina com materiais concretos”** abordou um relato de experiência realizado nas Oficinas da REUNE, em que as palestrantes abordaram a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas de ensino regular, como direito de todos os alunos, independente da origem socioeconômica ou origem cultural, conforme determina a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1194). Desse modo, as palestrantes destacaram e apresentaram a confecção de materiais concretos e estruturados, como um instrumento possibilitador e facilitador para às crianças com NEE, por possibilitar uma aprendizagem diferenciada e completa.

O sexto capítulo **“O uso dos dados do SAEB para a avaliação da aprendizagem: um relato de experiência”** apresenta uma pesquisa exploratória e analisa a importância dos resultados do SAEB na elaboração de políticas educacionais, destacando desafios e oportunidades na sua aplicação. De acordo com as autoras, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma importante ferramenta para avaliar a qualidade da educação no Brasil.

O sétimo capítulo **“Rede Educação, Universidade e escola pública: formação em foco”** apresenta um histórico detalhado do

projeto de extensão REUNE. Nesse texto, os autores compartilharam os objetivos e apresentaram a relevância das ações realizadas na primeira edição da Rede, no ano de 2023. Têm-se a intenção de dar ênfase e destaque as atividades realizadas durante a formação continuada e quanto isso promove o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação de Pouso Alegre e de toda região do Sul de Minas Gerais.

O oitavo capítulo **“Reflexões sobre a Educação Especial: contexto de sala de aula”** enfatiza que o processo de inclusão visto a partir do referencial de professores regentes de turma nos traz reflexões sobre suas percepções, aflições e medos. O trabalho do professor, muitas vezes, é algo isolado e solitário, levando à sobrecarga e frustração. As reflexões abordadas visam enfatizar, como o trabalho em colaboração de toda a escola e comunidade escolar deve estar atrelado ao processo de inclusão. Em paralelo, uma reflexão sobre a formação e atuação docente e os recursos pedagógicos disponíveis no ambiente escolar com vistas à inclusão é proposta. O objetivo deste texto foi repensar práticas e posturas no ambiente escolar visando avançar no processo de inclusão.

O nono capítulo **“Relato de Experiência sobre Oficina de Metodologias Ativas: a alfabetização através de obras literárias”** trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com um grupo de especialistas/coordenadores pedagógicos, representantes de escolas estaduais e municipais que fazem parte da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – Minas Gerais. O objetivo do trabalho foi vivenciar uma oficina de alfabetização, através de obra literária, utilizando metodologias ativas.

O décimo capítulo **“Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a experiência da rede municipal de ensino de Tocantins-MG”**, apresenta a implementação da educação especial, como modalidade de ensino, na rede municipal de Tocantins/MG, durante o período de janeiro de 2021 a março de 2023, destacando os desafios e pontuando as superações, na efetivação de uma educação inclusiva.

O décimo primeiro capítulo **“Educação Intercultural no fortalecimento da convivência: um relato de experiência”**, consiste na descrição da prática pedagógica de uma professora em uma escola pública do Sul de Minas Gerais, destacando a relevância da educação intercultural para uma educação transformadora.

O décimo segundo capítulo **“Inclusão na prática: acolhimento, desafios e adaptação de um aluno com transtorno opositivo desafiador”**, consta de um relato de experiência de uma docente do terceiro ano do ensino fundamental I, destacando os processos de inclusão de alunos com necessidades especiais, especificamente de uma criança com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). A discussão explora a dinâmica da realidade escolar, abordando práticas educacionais, alfabetização e letramento, com foco na inserção e adaptação de um aluno diagnosticado com TOD, em dezembro de 2023.

O décimo terceiro **“O projeto Mandacaru: aprendizagem significativa utilizando metodologias ativas na educação de jovens e adultos na perspectiva da educação especial e inclusiva”**, consiste no relato de experiência, de uma professora de matemática, evidenciando a aplicação de metodologias ativas, com ênfase no aprendizado baseado em projetos, no contexto da educação especial e inclusiva, na educação de jovens e adultos (EJA) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Nesses capítulos apresentados neste livro, as diferentes temáticas e experiência abordadas durante a primeira edição da Reune possibilitou a articulação entre o ensino, as pesquisas e a extensão, através dos diferentes momentos e conteúdos compartilhados pelos discentes, egressos e docentes do PPGEduCS, assim como pelos profissionais e supervisores da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre- MG.

Avaliações educacionais e oportunidades de escolarização no Brasil: o caso do Exame Nacional do Ensino Médio

Cássio José de Oliveira Silva¹

Introdução

Este texto procura fazer uma breve apresentação sobre o desenvolvimento dos principais sistemas de avaliações educacionais no Brasil, existentes desde o final do século XX, e seu papel na gestão dos sistemas de ensino. Abordarei, a partir disso, as especificidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como suas principais modificações ao longo do tempo e sua importância atual para as oportunidades de escolarização no Brasil.

Parte dos conteúdos desenvolvidos aqui foram apresentados em uma das oficinas do Projeto de Extensão intitulado *Rede Educação, Universidade e Escola Pública* (REUNE) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre- MG, em outubro de 2023. O texto, entretanto, amplia o escopo temático inicial, que se restringia ao papel das avaliações educacionais, entre elas o Sistema de Avaliação da Educação Básica, para uma discussão envolvendo as avaliações educacionais e as oportunidades de escolarização no Brasil, tomando como exemplo o ENEM.

¹ Sociólogo (PUC-RJ), Doutor em Educação (Unicamp) e professor do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univás. Email: cassiosilva.cs@gmail.com

Avaliação e gestão dos sistemas educacionais

Se o século XIX foi marcado pela estruturação e difusão dos primeiros sistemas nacionais de educação em boa parte da Europa e Estados Unidos, na centúria seguinte, emergem as primeiras preocupações relacionadas à avaliação da educação. Tal fenômeno se desenvolve ancorado na busca por mecanismos que pudessem subsidiar as ações das políticas públicas para melhor desempenho do sistema de ensino e servir como ferramenta de controle social das ações públicas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Essa tendência passou a induzir um novo campo epistemológico nas pesquisas educacionais, relacionado aos diferentes modelos de avaliação da aprendizagem escolar. Em geral, a avaliação educacional de larga escala é um instrumento importante para a gestão dos sistemas de ensino na medida em que cumpre a função de medir, mensurar, diagnosticar e tornar possível uma análise empírica do desenvolvimento da aprendizagem escolar em contextos de grandes escalas. Mais do que isso, ela possibilita à sociedade civil um monitoramento que serve para a reivindicação do direito a uma educação de qualidade (BONAMINO; FRANCO, 1999; FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).²

Por isso, o tema é de importância fundamental para o planejamento e as ações das políticas públicas educacionais a médio e longo prazo.³ Com muita frequência, a maior parte dos sistemas educacionais no mundo atualmente realizam algum tipo

² Uma referência adequada (evite termos como “bom” e “ruim”) para se aprofundar o tema está na obra “Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições” (1995), de Cipriano Carlos Luckesi. O autor trata de modo crítico das principais diferenças entre o caráter geral da avaliação e os exames tradicionais disseminados pelos sistemas de ensino.

³ Há uma discussão paralela que diz respeito à concepção de “qualidade” da educação. Não abordaremos esses aspectos pela natureza diversa de nosso objeto de estudo nesta pesquisa. Maiores informações sobre o tema, no entanto, podem ser encontradas no trabalho de Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira, intitulado “A qualidade da educação: perspectivas e desafios”. Disponível em: **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

de avaliação para subsidiar ações de políticas e/ou a gestão de seus sistemas de ensino.

Quase sempre, tais avaliações conformam o estabelecimento de parâmetros para a gestão dos sistemas de ensino com critérios que envolvem, em geral, a performance dos alunos, dos profissionais da educação e das instituições escolares em testes padronizados e/ou indicadores relacionados à infraestrutura e contextos locais. Há algum tempo, avaliações educacionais internacionais de caráter comparado vêm se tornando uma tendência em diversos países. Um dos principais exemplos desse modelo é o *Programme for International Student Assessment* (PISA).

Criado em 2000 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o exame possui a adesão de 70 países e é feito com estudantes de 15 anos de idade a cada três anos, tendo como objetivo avaliar áreas do conhecimento relacionadas à leitura, matemática, ciências, competências financeiras e resolução colaborativa de problemas. O PISA, hoje, está atrelado a um sistema de competição e ranqueamento entre os países participantes, obtido a partir do desempenho médio das provas. Seus resultados quase sempre têm sido usados como referência para a proposição de políticas públicas educacionais em diversos contextos.

As avaliações educacionais no Brasil

A preocupação com a institucionalização de um sistema de avaliação da aprendizagem escolar no âmbito brasileiro surge, de maneira mais sistemática e incisiva, apenas entre 1980 e 1990 – no marco de um contexto em que se vivenciava a massificação do acesso ao sistema público de ensino (BONAMINO; FRANCO, 1999).⁴ Um importante trabalho de Bonamino e Sousa (2012)

⁴ Isso não significa que não havia anteriormente a preocupação com temas relacionados à temática do rendimento interno dos sistemas de ensino e do aproveitamento de estudos.

identifica, por exemplo, “três gerações de avaliação da educação” no país que, apesar de não estarem em uma sequência cronológica, servem-nos como modelos analíticos capazes de descrever os processos pelos quais se desenvolveram diferentes concepções e práticas avaliativas dos sistemas de ensino brasileiros. Com isso, além de subsidiarem a gestão de tais sistemas, as avaliações educacionais também imprimem diversas influências nos modelos de organização escolar e no processo de ensino e aprendizagem das escolas.

A “primeira geração de avaliação educacional” nasce com a criação do SAEB, a partir de 1994, na tentativa de implementar um diagnóstico pioneiro acerca da qualidade da educação ofertada no país. Por meio desse sistema, o Estado passou a avaliar, a cada dois anos, uma amostra de estudantes regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries (6º e 9º ano atuais) do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas e rurais do país. Naquele momento, o exame buscava sintetizar os diferentes conteúdos curriculares desenvolvidos nos municípios e estados brasileiros em torno de uma prova comum. Em geral, por ser de base amostral, essa avaliação não tinha impactos efetivos na vida institucional das escolas e dos profissionais da educação, uma vez que servia apenas como instrumento de divulgação de resultados educacionais para consulta pública pela internet.

É importante notar, entretanto, que, nesse período, o Brasil vivia um contexto marcado pela emergência do neoliberalismo e pelas chamadas “Reformas do Estado”, diante das quais é notável uma recondução do papel tradicional do poder público no que diz respeito especificamente às políticas educacionais (HÖFLING, 2001). Como também argumenta Stephen Ball, a função da prova está mais diretamente ligada ao papel de avaliador dos serviços públicos do que de provedor exclusivo delas – como aquele prevalecente no modelo do *welfare state* em países do capitalismo ocidental e Estados Unidos da América no pós Segunda Guerra até a década de 1970 (ROSA, 2013).

A partir de então, são introduzidos na gestão dos sistemas públicos brasileiros de educação princípios fundados na descentralização da oferta educacional e na autonomia relativa das escolas e dos sistemas estaduais de ensino. Também ocorreu, nesse momento, a incorporação de lógicas e tendências organizacionais presentes no setor privado, sobretudo a competição por melhores resultados, como estratégia para a eficácia educacional (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

Essas mudanças na concepção da gestão pública parecem ter contribuído para a emergência da chamada “segunda geração de avaliação” no Brasil, segundo Bonamino e Sousa (2012). Para as autoras, isso induz as avaliações educacionais a incorporarem alguns mecanismos de responsabilização nas escolas, em conformidade com os resultados obtidos nos testes educacionais. Essa tendência teve início com a implementação da *Prova Brasil*, em 2005 – de caráter censitário para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e amostral para o 3º ano do Ensino Médio.

Desde então, segundo as mesmas autoras, a *Prova Brasil* ganhou grande adesão das escolas de Ensino Fundamental e Médio no país e tornou-se referência para “o direcionamento de recursos técnicos, financeiros e no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino” no país, e gerou, por consequência, impactos materiais e simbólicos na organização e gestão das escolas e dos sistemas escolares (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).⁵

Os primeiros resultados da *Prova Brasil*, divulgados em 2007, passaram a integrar a construção do Índice de Desenvolvimento

⁵ Segundo o site do INEP, a Prova Brasil é aplicada de forma censitária no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa e Matemática. No questionário socioeconômico, devem ser fornecidas informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho escolar. Além disso, professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

da Educação Básica (IDEB) no Brasil, que ainda é o principal índice de qualidade da educação básica no país. ⁶ Antes dele, também houve a criação do ENEM, em 1998, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ensino Superior (ENADE), em 2004. Esse conjunto de avaliações educacionais consolidou-se como principal referência da qualidade dos sistemas de ensino no país nos níveis Fundamental, Médio e Superior.

A disseminação desses instrumentos esteve ancorada no pressuposto de que o conhecimento da realidade educacional nos vários níveis de ensino poderia favorecer a mobilização de equipes escolares para a melhoria da educação brasileira e possibilitar o monitoramento da obrigatoriedade do Estado na oferta de uma educação de qualidade. Segundo seus principais idealizadores, os resultados relacionados às avaliações educacionais possibilitam à sociedade brasileira um conhecimento real sobre a qualidade dos serviços públicos prestados em nível nacional (FERNANDES R., 2016; SOARES; XAVIER, 2013).

De outro modo, muitos estados no Brasil têm desenvolvido sistemas próprios de avaliação educacional e gerado efeitos involuntários na organização e gestão dos sistemas de ensino. São exemplos os estados de São Paulo e Pernambuco.

No caso do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), criado em 1996, aplica-se um sistema conhecido como Bônus Mérito aos profissionais da educação a partir do rendimento de estudantes nas avaliações em larga escala próprias do estado, baseadas nas matrizes curriculares da Prova Brasil. No caso do estado de Pernambuco, desde 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) aplica a concessão de bônus educacional às escolas que cumprem metas específicas, de modo que cada escola tem a sua

⁶ Na prática, o IDEB é o resultado da proficiência média de Língua Portuguesa e Matemática de uma escola analisado junto ao seu índice de aprovação escolar.

própria meta baseada em suas particularidades (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383).

Avaliação, responsabilização e o problema da meritocracia na educação

Nessas tendências apresentadas anteriormente, é central o que Bonamino e Souza (opt. cit) denominam de “terceira geração da avaliação da educação básica” no Brasil. Na prática, a divulgação de resultados das avaliações subsidia uma disputa entre famílias na escolha por “escolas mais eficazes”, de acordo com suas notas (BROOKE; SOARES, 2011)⁷, além de mobilizar didática e pedagogicamente as instituições educacionais na adoção do que a literatura chama de “educação para os testes”, restringindo a formação escolar à preparação específica para as provas dos exames (SOUZA S.; OLIVEIRA, 2003). Isso estimulou uma competição entre as famílias, tanto na rede pública quanto nas redes privadas, que tende a favorecer estudantes de condições socioeconômicas mais avantajadas na busca das “melhores” escolas, fortalecendo, assim, as desigualdades escolares (NOGUEIRA; LACERDA, 2014).

Outra consequência, tão impactante quanto às anteriores, tem sido a propagação das chamadas “políticas de responsabilização”, que tendem a instituir um sistema de punição e/ou recompensa às escolas a partir dos seus resultados nas avaliações escolares. Tal prática consiste na premiação de escolas mais bem colocadas nos exames, em geral com recursos e bônus ou punição àquelas que se encontram em situações mais críticas. Essa tendência opera a gestão dos sistemas de ensino a partir de uma racionalidade gerencialista e fundada na performance exclusiva de seus

⁷ No ano de 2006, por exemplo, o INEP começou a publicar as notas médias das escolas que realizam o ENEM através do controverso sistema que ficou conhecido como “ENEM por escola”, o que gerou uma competição desenfreada no país por escolas mais bem colocadas nos rankings midiáticos.

resultados nos testes. Não faltam evidências, entretanto, que sinalizem a gravidade dessas práticas em contextos marcados por desigualdades multifacetadas (FREITAS, 2016; RAVITCHI, 2017).

Segundo Freitas (2012), a institucionalização das políticas de responsabilização no campo das avaliações educacionais vem se apropriando de princípios que envolvem as noções de *eficiência* e *competitividade* – importadas do mercado – e que estão, em geral, respaldadas na perspectiva liberal da democracia, segundo a qual prevalece a máxima de que “[...] o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida” (FREITAS, 2012, p. 383).

Essa lógica integra uma convergência bastante influente na gestão dos serviços estatais no Brasil desde os anos 1990 e está relacionada àquilo que Souza S. e Oliveira (2003) qualificam como uma situação de *quase-mercado* na educação. Segundo os autores, esse tipo de avaliação educacional

legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até a pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas. (SOUZA S.; OLIVEIRA, 2003, p. 853).

Tais políticas de avaliação têm origem entre alguns grupos de empresários que vêm apresentado, nos últimos anos, forte incidência na educação brasileira. Em geral, suas proposições para o campo se caracterizam pela combinação teórica e prática de dispositivos que visam instituir mecanismos de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização* no sistema educacional (FREITAS, 2012).

Isso acontece porque, quando se institui um modelo de responsabilização, como mostrado anteriormente, estimula-se a meritocracia e premiam-se os “melhores”, enquanto se punem (direta ou indiretamente) os “piores”. Ainda sobre isso, quando se defende que o princípio da isonomia dos rendimentos docentes é ineficiente e que o mercado “concorrencial-perfeito” instituído na gestão do sistema de ensino poderia ser uma alternativa para fazer sobreviver as melhores escolas e os melhores profissionais, são adotadas concepções e práticas do setor privado em um contexto de marcantes desigualdades, que não condizem com os princípios fundadores da democracia.

Essas tendências abrem margem, por exemplo, para o fortalecimento de experiências furtivas de privatização da educação, como aquelas das escolas *charters* ou do modelo de *vouchers*, bastante comum nos Estados Unidos da América (RAVITCHI, 2017) e que tem ganhado adeptos no Brasil (FREITAS, 2016; KRAWCZYK, 2018).

Por fim, é importante admitir que as avaliações educacionais têm um papel fundamental para o acompanhamento da realidade educacional e para o planejamento de ações das políticas públicas e para a busca de um sistema educacional mais igualitário. No entanto, algumas das tendências recentes têm despertado a atenção e a preocupação de muitos especialistas para o problema de se conceber estratégias de recompensa ou punição como soluções para questões e obstáculos mais complexos do campo educacional.⁸

⁸ Freitas (2012), por exemplo, sintetiza os principais problemas e limitações dos sistemas de avaliação educacional que orientam políticas de responsabilização. Para ele, tais práticas: a) levam ao estreitamento curricular e estimulam a “educação para os testes”; b) estimulam a excessiva competição entre profissionais da educação e a menor colaboração entre eles; c) aumentam a pressão para um melhor desempenho entre profissionais da educação; d) conseqüentemente, geram fraudes e casos de corrupção envolvendo os resultados das avaliações; e) aumentam a segregação territorial e no interior das escolas; f) reforçam a precarização da formação de professores, na medida em que o fenômeno do

No interior do próprio INEP, por exemplo, há formulações interessantes de novos modelos de avaliação para a educação básica, pensados para atender, entre outras coisas, às metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Em geral, essas propostas procuram considerar dimensões novas e mais abrangentes nos processos avaliativos em nível federal que contemplem a participação dos entes federados e de importantes atores da sociedade diretamente empenhados em favor do direito a uma educação democrática e de qualidade (SANTOS A. *et al.*, 2017).

A seguir, procuramos desenvolver uma análise da origem e do desenvolvimento histórico do maior sistema de avaliação educacional brasileiro, que incide especificamente sobre o Ensino Médio.

O Enem e as oportunidades de escolarização no Brasil

Foi no entrecruzamento histórico de certas mudanças no setor produtivo da economia global e de um contexto de expansão da escolaridade média no Brasil que vemos surgir, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio. Desde seu início, o exame tem uma proposição muito particular diante do sistema de avaliação educacional brasileiro. Por ser voluntário e não amostral ou censitário – como o SAEB e a Prova Brasil –, o ENEM não pode estar atrelado a políticas de responsabilização das escolas e dos sistemas de ensino, nem tampouco servir como subsídio unilateral na implementação de políticas para essa etapa.

O surgimento do exame no Brasil ocorre em um período constituído por reformas estruturais na economia e na política, e, por isso, gerou grande impacto no sistema de ensino do país. As reformas educacionais, nesse momento, foram quase sempre propostas por narrativas que buscavam disseminar a percepção coletiva de uma

“apostilamento” se torna a principal forma de trabalho didático em sala; e, por último, g) levam à privatização e descaso com o sistema público de educação.

suposta crise (interna e externa) dos sistemas educacionais e a escassez de recursos (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

No limite, as mudanças políticas e econômicas que marcaram o período da década de 1990 no Brasil procuraram pressionar a classe trabalhadora a buscar mais escolaridade para a sua adaptação a um cenário que se apresentava como uma tendência natural no mundo globalizado. Com isso, buscava-se implementar um tipo de formação escolar mais dinâmico, interdisciplinar, multifuncional e próximo daquilo que o mercado de trabalho no país demandava dos novos trabalhadores (SILVA M., 2010).

Essa tendência ficaria explícita em inúmeros documentos oficiais, que previam, por exemplo, o desenvolvimento das chamadas *competências* e *habilidades* nas escolas (SILVA M., 2010; ZIBAS, 2005a). No Ensino Médio, buscava-se instituir um currículo que pudesse formar nos jovens valores e atitudes que respondessem às exigências da nova organização do mercado de trabalho e da vida social. Sobre isso, Silva M. (2010, p. 2) escreve:

de modo recorrente, as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades.

Esses direcionamentos sobre o tipo de formação esperado na educação secundária estavam presentes, por exemplo, na aprovação das DCNEM, de 1998; nos PCNEM, de 1999; e, também, nos conteúdos das avaliações educacionais, como o SAEB e, sobretudo, o ENEM. A principal marca dessas novas matrizes ideológicas estava na articulação entre as novas demandas da economia, o tipo de trabalhador necessário a essas demandas e o papel do Ensino Médio.

Nesse sentido, a implementação do ENEM foi acompanhada por uma preocupação crescente entre os agentes políticos, especialistas acadêmicos e parte da sociedade civil brasileira, com a expansão das matrículas no Ensino Médio, a questão da qualidade do ensino e a sua “nova” função social no país. Segundo Maria Helena de Castro, antiga presidente do INEP – e, naquele momento, responsável pela criação do ENEM –, o exame nasce com três objetivos principais:

- a) aferir a qualidade da educação no nível secundário;
- b) possibilitar a “auto avaliação” da aprendizagem entre os próprios estudantes;
- c) servir como mecanismo de seleção para acesso ao Ensino Superior e ao mercado de trabalho no país (CASTRO; TIEZZI, 2005).

Ao longo dos anos, no entanto, foram realizadas alterações no conteúdo da prova e algumas funções sociais do ENEM adquiriram maior proeminência. Veremos algumas delas a seguir.

As mudanças ao longo do tempo a atualidade do ENEM

Na primeira década desde sua implementação (de 1998 a 2008), o ENEM era constituído por uma única prova que continha todos os conteúdos curriculares previstos no Ensino Médio. O desempenho dos estudantes era obtido pelo resultado do percentual de acertos em cada eixo cognitivo – que, pela somatória, transformava-se em uma nota geral. A matriz de referência para as questões no exame se baseava em 21 habilidades articuladas a 5 competências gerais que indicavam aquilo que se esperava como resultado da formação oferecida pelo Ensino Médio (HIST *et al.*, 2018; TRAVITZKI, 2013).⁹

Cada habilidade era avaliada no exame por três diferentes graus de dificuldade, distribuídas entre as questões (médio, fácil e

⁹ Nesse período, o INEP divulgava o Boletim Individual de Resultados que trazia a média das notas de todos os participantes por ano.

difícil). A prova tinha um total de 63 questões. Oficialmente, as cinco competências avaliadas nesse modelo inicial (1998-2008) eram:

a) dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer o uso das linguagens matemática, artística e científica;

b) construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

c) selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

d) relacionar informações, representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis, em situações concretas para construir argumentação consistente;

e) recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural (BRASIL, 2002, p. 11 apud TRAVITZKI, 2013, p. 185).

Ao longo da primeira década, o ENEM, enquanto parte do sistema de avaliação da educação brasileira, passou a ser reconhecido e validado em alguns vestibulares no país. Com isso, paulatinamente, o exame passou a constituir-se como principal ferramenta de seleção de programas de acesso ao Ensino Superior e, conseqüentemente, a atrair atenção dos meios de comunicação e das famílias brasileiras. Dessa forma, houve um crescimento expressivo no número de inscritos no exame ao longo dos anos. A Tabela 13 indica esse crescimento para o período de 1998 a 2008:

Tabela 13 - Evolução das inscrições no ENEM de 1998 a 2008

Ano do ENEM	Inscritos
1998	157.221
1999	346.819
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170

2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4.018.070

Fonte: Oliveira Silva, 2019.

Como vemos, o número de inscritos passa de pouco mais 157 mil, em 1998, para mais de 4 milhões em 2008, o que representa um crescimento total de mais de 2.500% – além disso, o exame passou a ser ofertado em um número muito maior de municípios brasileiros.¹⁰ O principal fator impulsionador desse crescimento foi a articulação do ENEM com as políticas de acesso ao Ensino Superior no país.

Dessas políticas, uma das mais impactantes e pioneiras foi o ProUni, criado em 2005 pela Lei nº 11.096/2005. O objetivo do programa era a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais, aos estudantes com os melhores desempenhos do ENEM, para cursos de graduação e/ou sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior no Brasil. O ProUni atende exclusivamente jovens oriundos de escolas públicas ou que tenham cursado o Ensino Médio em escolas particulares com bolsa, desde que sejam de baixa renda.¹¹

Sabe-se que o maior fluxo escolar no Ensino Fundamental brasileiro na década de 1990, junto ao aumento das matrículas no Ensino Médio, desde o final do XX, fizeram aumentar as demandas pelo acesso ao Ensino Superior no Brasil a partir de meados de

¹⁰ Ver: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-acelerou-credenciamento-de-novas-universidades-em-70-neste-ano,70002799152>. Acesso em: 22 mar. 2019.

¹¹ Os critérios para definição do limite per capita de renda familiar mudaram ao longo dos anos. Apesar de não explorarmos esta questão, prevaleceu sempre o critério misto das rendas familiares e a trajetória em escolas públicas para concessão das bolsas.

2000. A criação do ProUni foi uma das variadas medidas políticas que visaram atender a essa emergência entre os estudantes no país.

Para se ter uma ideia da dimensão das demandas pelo programa nesse período, de 2005 a 2014, foram concedidas 2.227.038 bolsas de estudos (integrais ou parciais) em todo o país. No entanto, para o mesmo período, o Ministério da Educação (MEC) registrou um total de 11.527.476 candidatos inscritos no ProUni.¹² Nesse contexto, ainda que seja pertinente discutir a validade da função inicial de inclusão dos mais pobres no Ensino Superior brasileiro, o ProUni atendeu menos que 20% da demanda efetiva de inscritos nesse período. De outro lado, com a criação do programa, o número de inscritos no ENEM cresceu mais do que 100% entre 2004 e 2005.

A partir de 2006, uma iniciativa do MEC agregou ao ENEM uma nova função: a de servir de instrumento de monitoramento da qualidade das escolas de Ensino Médio no país. Para isso, o Governo Federal passou a divulgar as notas médias das escolas que participavam do ENEM a cada ano. A justificativa oficial era que a publicação de tais notas seria um elemento de mobilização social na busca da melhoria da qualidade do Ensino Médio – o que, por sua vez, contribuiria para que professores, diretores e demais dirigentes educacionais pudessem identificar as deficiências e limitações de suas instituições.¹³

Isso desperta na mídia uma grande atenção para a divulgação das notas do exame a cada ano e a criação de rankings escolares que elevam o ENEM à condição de principal vitrine através da qual, supostamente, seria possível observar a qualidade do Ensino Médio no país. Entretanto, tal prática instaura um novo tipo de competição desigual na relação entre as famílias e as escolas.

¹² Ver: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas>. Acesso em: 5 jan. 2019.

¹³ Mais detalhes estão disponíveis em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nota-de-esclarecimento-encerramento-do-enem-por-escola/21206. Acesso em: 12 dez. 2018.

Como mostra o trabalho de Nogueira e Lacerda (2014), jovens de famílias em condições socioeconômicas mais favoráveis tendem a obter vantagens na competição pelas instituições mais bem avaliadas para matricular seus filhos. Isso porque famílias com maior renda mobilizam também maiores recursos de capital social e político, o que lhes confere vantagens pelas vagas e segrega ainda mais os mais pobres. A divulgação das notas médias das escolas pelo ENEM foi feita durante dez anos (de 2006 a 2016), sendo que, em 2017, o próprio INEP divulgou uma nota oficial em que revogou a medida, reconhecendo parte de suas consequências negativas.¹⁴

Ao longo dos anos, a crescente demanda de inscritos para a realização do ENEM também tencionou o caráter seletivo do exame. Como nos mostra a pesquisa de Travitzki (2013), isso ficou explícito sobretudo a partir de 2009, com um novo formato de prova que, além de ser de mais extensa – passou a ser composta por 4 provas de 45 itens mais 1 redação –, passou a ser realizada em dois dias e se ajustou a uma nova matriz de referência. Assim, o conteúdo curricular do exame foi dividido em quatro áreas do conhecimento e o seu caráter interdisciplinar inicial foi reduzido. Desde então, em vez das 5 competências previstas inicialmente, o novo modelo passou a ter 30, que se somaram a outras 120 habilidades (TRAVITZKI, 2013).¹⁵ Segundo analistas e formuladores da nova proposta, essas mudanças sinalizam que o

¹⁴ Travitzki (2013) também desconstrói o argumento de que a divulgação dos rankings estimularia práticas de cooperação e trocas de boas experiências entre as escolas. Isso porque, controlando as variáveis de contexto socioeconômico e geográfico – dos estados (UF) –, o estudo do autor mostra que a instituição explicaria somente 6% dos resultados obtidos nas provas do ENEM pelos estudantes, enquanto a variável socioeconômica explica aproximadamente 75% deste rendimento.

¹⁵ As cinco competências do modelo original se tornaram os chamados “eixos cognitivos”, que passaram a estar presentes em toda prova, embora não gerem mais notas independentes como antes. Além disso, o resultado do desempenho geral dos estudantes nas provas do ENEM passou a ser baseado na *Teoria da Resposta ao Item*, que estabelece uma escala para cada área do conhecimento de forma independente.

exame deixa de ter apenas um caráter avaliativo da formação geral no Ensino Médio.

Em suma, parece-nos que o novo ENEM (pós-2009) ocupa um estágio intermediário entre o modelo antigo e os vestibulares tradicionais, pois, embora esteja ainda focado no raciocínio geral, agora requer algum domínio básico de conhecimentos específicos. Tal característica estaria de acordo com a principal função que o exame vem exercendo na sociedade brasileira, a saber: a seleção para o Ensino Superior (TRAVIZTKI, 2013, p. 187)

No mesmo ano dessas mudanças, o Governo Federal criou o SiSU, por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro, que passaria a valer a partir de 2010.¹⁶ Por meio desse programa, o MEC estabeleceu um sistema de seleção – a partir das notas obtidas do ENEM – de candidatos a vagas em cursos de graduação nas instituições públicas de educação superior que dele fossem participantes. Desde sua criação, o SiSU ganhou enorme visibilidade e aceitação no país, e, atualmente, é o maior instrumento de seleção para os cursos de nível superior no Brasil, tendo ocupado majoritariamente – mas não de forma absoluta – a função social que historicamente foi protagonizada pelos vestibulares tradicionais. Somado a isso, nos anos seguintes, seriam criadas duas outras políticas que reiteravam uma posição de destaque do ENEM no cenário nacional.

Em 2010, o exame passou a ser usado como certificador da conclusão do Ensino Médio, tendo contemplado mais de 100 mil estudantes apenas no primeiro ano.¹⁷ Já em 2011, o Governo Federal vinculou o ENEM a duas outras políticas específicas de acesso/financiamento ao ensino técnico e superior: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o FIES. O primeiro (PRONATEC) foi regulamentado pela Lei nº

¹⁶ Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2018.

¹⁷ Ver: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2014/guia_certificacao_enem_2014.pdf. Acesso em: 29 out. 2018).

12.513, de 2011, e sua finalidade era ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica no país. O programa busca dar prioridade aos estudantes de Ensino Médio da rede pública, da modalidade de EJA, além de trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda (como o Bolsa-Família)¹⁸. Já o FIES, segundo o site do INEP, foi criado com o objetivo de financiar os cursos de graduação na educação superior para estudantes matriculados em instituições privadas. O programa já havia sido regulamentado pela Lei nº 10.260/2001, mas só passou a utilizar a nota do ENEM como critério de participação dez anos depois – em 2011, durante a gestão de Dilma Rouseff.¹⁹

Somado a isso, em 2012, vemos surgir uma das mudanças que tendem a alterar de forma mais vultosa o perfil socioeconômico e cultural do acesso ao Ensino Superior brasileiro em sua história – e, conseqüentemente, da relação entre egressos do Ensino Médio e o ENEM. Após sua aprovação, a Lei nº 12.711/2012, que instituiu o popularmente conhecido “sistema de cotas”, tornou-se a principal política de ação afirmativa do país. Na prática, a lei garante a reserva de 50% das matrículas (por curso e turno) em todas as instituições públicas de Ensino Superior a estudantes oriundos do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da EJA. Além disso, do total de vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição), metade são para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita; a outra metade é destinada a estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. A Lei prevê, ainda, um percentual mínimo de vagas correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas nas respectivas unidades federativas do país, baseando-se sempre nas

¹⁸ Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

¹⁹ Ver: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 29 out. 2018.

informações do último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).²⁰

Em 2014, o ENEM passa a se vincular também a um convênio entre o MEC e as instituições de educação superior em Portugal, que utilizam a nota do exame para a seleção de um programa de intercâmbio interinstitucional. O convênio permite, por exemplo, o acesso e a utilização de informações sobre o desempenho de estudantes que prestam o exame no Brasil a cada ano para fins de seleção e acesso de estudantes brasileiros nas dezenas de instituições de Ensino Superior portuguesas. Atualmente, o INEP mantém convênio com 34 instituições de Ensino Superior naquele país.²¹

A convergência de todas essas políticas (ProUni, em 2005; SiSU, em 2010; FIES e PRONATEC, em 2011; e a “Lei de cotas”, em 2012), junto ao ENEM e o Ensino Superior nos últimos anos, realocou a função inicial e a importância do exame. Em 2010, por exemplo, 98,5% das escolas de Ensino Médio brasileiras presentes no Censo Escolar estavam representadas também no ENEM (TRAVITZKI; FERRÃO; COUTO, 2016). Completadas duas décadas desde sua existência, hoje, o ENEM é o maior exame de avaliação educacional no país e o segundo maior exame que possibilita o acesso ao Ensino Superior no mundo, ficando atrás apenas do Gaokao, uma espécie de vestibular chinês, que tem anualmente cerca de 9 milhões de inscrições.²²

Considerações finais

Como vimos, parte das avaliações educacionais no Brasil têm seguido uma lógica de responsabilização e meritocracia. O ENEM, entretanto, surge concomitantemente a um processo de expansão do

²⁰ Ver detalhes em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em: 30 out. 2018.

²¹ Ver detalhes em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-em-portugal>. Acesso em: 30 out. 2018.

²² Ver: <https://exame.abril.com.br/brasil/aos-20-anos-enem-se-consolida-como-a-maior-prova-do-pais-mas-deve-mudar/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Ensino Médio e, aos poucos, passa a manter uma estreita relação com novas oportunidades de escolarização no país, ainda que haja significativas evidências que denotam uma forte correlação entre os fatores socioeconômicos e o desempenho dos estudantes no exame.

Mesmo atualmente, os sistemas educacionais têm alimentado a aposta no mérito, na competência individual e no diploma como os principais fios condutores dos mecanismos de distribuição das chances de progresso e mobilidade social entre os cidadãos. Entretanto, a partir de meados do século XX, algumas evidências mostraram que, no interior de uma suposta relação positiva e harmoniosa entre a escola e as modernas sociedades industriais de livre mercado, repousavam mecanismos que contribuíram com a reprodução das desigualdades sociais a partir das desigualdades escolares.

Por fim, mesmo com os inegáveis avanços relacionados à inclusão no Ensino Superior brasileiro nas últimas décadas – fruto de políticas públicas como o ProUni, o FIES, o SiSU e a “Lei de cotas”, e que utilizam as notas do ENEM como principal critério de seleção, as demandas potenciais pelo acesso são filtradas quase exclusivamente pelo mérito no exame a cada ano e excluem grandes contingentes de jovens do acesso ao Ensino Superior. É preciso, portanto, pensar em mudanças no Enem que aumentem as oportunidades de escolarização entre os estudantes brasileiros, sobretudo aqueles que são egressos do sistema público. Isso porque a aposta das avaliações educacionais voltadas exclusivamente ao mérito individual, desprovida de políticas públicas que garantam mais equidade, torna-se cada vez mais uma distopia em sociedades com níveis de desigualdades como os do Brasil.

Alguns caminhos possíveis para dirimir esses problemas são: i) o aumento gradativo de vagas para o acesso às universidades públicas; ii) acompanhado de políticas de incentivo para o acesso prioritário pelos estudantes da rede pública; e iii) o fortalecimento das condições de ensino na educação básica, sobretudo com investimentos na formação e valorização de professores e nos recursos físicos e pedagógicos das escolas.

Se as avaliações educacionais em larga escala têm uma importância indispensável para a aferição da qualidade da educação, seus usos recentes têm criado um cenário distópico de culpabilização dos profissionais da educação e de estímulos à meritocracia em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Desvirtua-se, com isso, sua função mais elementar e fragiliza-se ainda mais a possibilidade de democratização do direito à educação pública de qualidade no Brasil.

Referências

- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional**: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], n. 108, 1999.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória. **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 22, n. 50, p. 593-597, 2011.
- CASTRO, M. H. G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. *In*: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**, [s. l.], v. 29, n. 96, p. 99-111, 2016.
- FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, 2007.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

- FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 36, n. 99, 2016.
- HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- HIST, B. *et al.* **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: escalas de proficiência 1998-2008**. Brasília, DF: Inep, 2018.
- KRAWCZYK, N. **Escola Pública: tempos difíceis mas não impossíveis**. 1. ed. Uberlândia: Editora Navegando, 2018.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. **Uma perspectiva histórico sociológica da Reforma Educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990**. 1. ed. Brasília, DF: Liberlivro, 2012.
- NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. *In*: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.
- RAVITCHI, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2017.
- ROSA, S. S. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 18, n. 53, abr./jun. 2013.
- SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.
- SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, p. 873-895, 2003.
- SANTOS, A. A. *et al.* **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação**. Brasil, DF: MEC, Inep, 2017.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a reforma do ensino médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 17-26, 2010.

TRAVITZKI, R. **ENEM**: limites e possibilidades. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TRAVITZKI, R.; FERRÃO, M. E.; COUTO, A. P. Desigualdades educacionais e socioeconômicas na população Brasileira pré-universitária: uma visão a partir da análise de dados do ENEM. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 24, 2016.

ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, p. 1067-1086, 2005a.

Escola - um espaço de ser, conviver e aprender para todos/as? Reflexões sobre educação inclusiva

Roberta Gaio¹

Mario Molari²

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (Brandão, 2007, p.7).

Introdução

O pressuposto de que a educação é um direito de todos e todas está em diversos documentos, principalmente, na Constituição Brasileira de 1988 e nos projetos políticos pedagógicos das diversas escolas. Entretanto, faz-se necessário, não só o entendimento, mas a efetivação dessa educação que promove a inclusão de crianças e jovens, sem distinção. Para tanto, vários aspectos são fundamentais para a efetivação dessa escola, incluindo a educação especial como

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Pouso Alegre/MG, E-mail: robertagaio@univas.edu.br

² Pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual de Maringá - Maringá/PR e na Ciências da Reabilitação pela Universidade Pitágoras Unopar - Londrina/PR, Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina - Londrina/PR, professor nos Programas de pós-graduação na Faculdade Rhema Educação – Arapongas/PR e da rede municipal na Escola Rural Enes Barbosa em Tamarana/PR, E-mail:marioartigo@gmail.com

uma modalidade e o atendimento educacional especializado como um recurso pedagógico.

A concretização de uma instituição escolar inclusiva não está, somente, relacionada às crianças e jovens com deficiência, muito pelo contrário. Uma escola inclusiva tem como foco a valorização da diversidade da condição humana, como uma mola propulsora para o ensino-aprendizagem, não somente de conteúdos, mas, principalmente, de cultura, de pessoas, de encontros, de relações, enfim de vida. Ou como diz Delval (2007, p.183), “uma escola na qual as salas sejam centros de trabalhos, a partir dos quais os alunos explorem o mundo, a si mesmos e as suas próprias relações”. Uma escola que possa desenvolver as melhores qualidades humanas de crianças e jovens com e sem deficiência, pois

a complexidade de uma escola se apresenta no emaranhado de diferenças que a constitui. Não há padrão, não há ordem. Há multiplicidade e diversidade. As instituições escolares possuem diferenças significativas entre elas. Diferentes espaços físicos, diferentes mobiliários, diferentes localidades, diferentes comunidades, diferentes orientações educacionais (educação pública / educação privada), diferentes currículos, diferentes gestores, diferentes famílias, diferentes alunos. Em um espaço construído diante de tantas particularidades não é possível construir uma única forma de definição de escola, trata-se de um espaço que é definido por todos aqueles que participam e integram o local (Gaio; Rocha, 2021, 80).

O desafio nos estimula a pensar na necessidade constante de rever conceitos, repensar a prática pedagógica e produzir novos saberes em direção à construção dessa escola, que de fato possa ser espaço de convivência, aprendizagem e existência de todos e todas.

Dessa forma, o objetivo desse texto é apresentar as reflexões sobre inclusão como um processo que envolve todos os envolvidos com a escola e que, o atendimento educacional especializado é direito de alguns/as, que necessitam de uma educação especial para não serem excluídos/as do direito ao crescimento e ao

desenvolvimento, frequentando a escola de educação básica regular.

Essas reflexões foram compartilhadas no evento de extensão intitulado REUNE (Rede Educação, Universidade e Escola Pública), promovido pela Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG, que promoveu uma mesa temática sobre Atendimento Educacional Especializado (Educação Especial).

Para tanto, vamos começar esse breve texto de forma invertida, pensando nas crianças e jovens com deficiência e o que os números nos mostram: elas/eles estão ou na escola?

Na sequência refletimos sobre a educação especial como uma modalidade de educação que não deve substituir a educação regular e sobre o atendimento educacional especializado como recurso pedagógico que contribui com a efetivação da inclusão. Inclusão como um movimento que abarca todos e todas, num processo dialógico, no qual a escola se torna um espaço de ser, conviver e aprender com as diferenças, não como um empecilho, mas como uma realidade que estimula o fluir das melhores qualidades humanas. Escola viva, dotada de “uma força ao mesmo tempo humana e cultural, que rege uma impositiva e dialógica reciprocidade (Brandão, 2020, p. 35)

Crianças e jovens com deficiência no Brasil: estão na escola?

Ao longo das últimas décadas, percebe-se que vem aumentando, no cenário nacional, o número de pessoas com deficiência (PcDs) incluídas na escola, no trabalho, nas áreas de lazer, entre outros espaços. Isso deve-se, em grande parte, às novas políticas de inclusão que vem sendo implantadas em nosso país (Brasil, 2008) e também à quebra de paradigma que vem ocorrendo nessas últimas décadas (Molari; Gaio, 2022), levando inúmeras pessoas a desconstruírem estereótipos negativos sobre as pessoas com deficiência, percebendo que elas têm igual capacidade de se desenvolver, de ter autonomia e independência (Gaio; Molari;

Camargo, 2023) e, por isso, devem frequentar os ambientes escolares da educação básica.

Um dos documentos oficiais que vem incessantemente tratando da inclusão das crianças e jovens com deficiência no cenário educacional é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse documento assegura o direito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação básica.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conceitua esses grupos populacionais com deficiência como (Brasil, 2008, p.15):

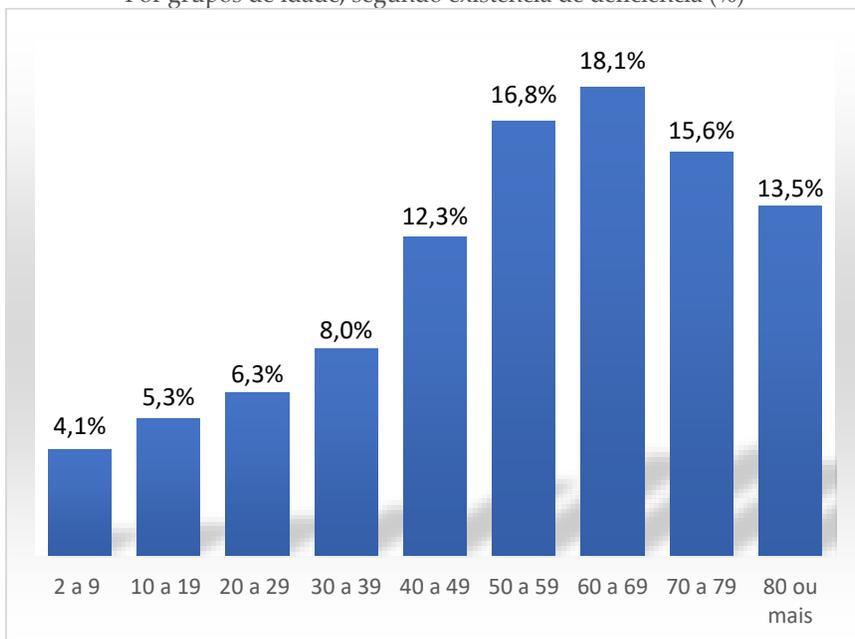
a) Alunos com deficiência - àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; b) Transtornos globais do desenvolvimento - são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; c) Altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

No último Censo realizado no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE no ano de 2022, mostrou que no cenário brasileiro há 18,6 milhões de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre 2 anos ou mais de idade. O perfil dessas pessoas é: 10,0% do sexo feminino e 7,7% do masculino; 9,5% da cor preta, 8,9% é pardo e 8,7% é branco. Esse montante de pessoas vive nas seguintes regiões do Brasil:

Nordeste (10,3%), Sul (8,8%), Centro-Oeste (8,6%), Norte (8,4%) e Sudeste (8,2%).

Na Figura 1, observa-se um levantamento sobre as pessoas com deficiência por grupos de idade. A primeira classe de idade é de dois a nove anos, e isso se prolonga por uma evolução de classe, tendo como parâmetro entre elas a idade de nove anos. O que chama a atenção nesses dados é que ele tende a aumentar a quantidade de pessoas conforme o processo de envelhecimento, tendo uma reversão nas duas últimas classes, que são, 70 a 79 anos e 80 ou mais.

Figura 1 – Distribuição da população de dois anos ou mais de idade – Brasil
Por grupos de idade, segundo existência de deficiência (%)

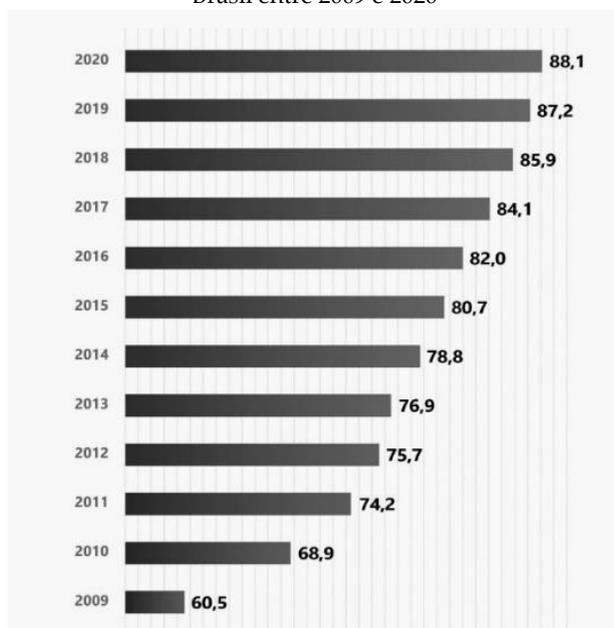


Fonte: (Adaptado do IBGE, 2022).

Em relação ao número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que está frequentando a educação básica, os dados

apresentados pelo INEP (Brasil, 2021) mostram que, desde meados de 2009, esse número vem crescendo nas redes de ensino comum (Figura 2) e especial (Brasil, 2021). Passou de 702,6 mil, em 2009 (68,9%), para 1,3 milhão em 2020 (88,1%). Desse total, 88% dos/as estavam em escolas comuns. Isso equivale a 1.144.000 estudantes (Lanuti; Mantoan, 2021). Grande parte das matrículas ocorreu no Ensino Fundamental (78,3%).

Figura 2 - Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns no Brasil entre 2009 e 2020



Fonte: (Adaptado de Brasil, 2021, p.18).

Pesquisas apresentadas pelo IBGE (2023) mostram que as taxas de analfabetismo entre as pessoas com deficiência são maiores do que as de pessoas sem deficiência. Enquanto entre as PcD a taxa é de 19,5%, o número cai para 4,1% entre as pessoas sem deficiência. Identificou-se, nessas pesquisas, que as taxas de analfabetismo foram maiores na região Nordeste (31,2%) e menores na região Sul (12,7%). Isso traz em discussão fatores associados a

uma desigualdade regional. O próprio Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um indicador dessa diferença regional pelo valor que cada região apresenta. Ou seja, enquanto o IDH da região Nordeste é de 0,659, o da região Sul é de 0,754. Isso pode estar associado com as oportunidades de incentivo que a região Sul tem em relação às políticas educacionais na perspectiva da inclusão.

Os dados do IBGE (2023) apontam que, entre as pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 25 anos, um grande contingente dessas pessoas não completou a educação básica. Destas, 63,3% não apresentavam instrução e o Ensino Fundamental é incompleto; 11,1% chegaram a completar o Ensino Fundamental, mas o Ensino Médio era incompleto. Já em relação ao Ensino Médio, 25,6% das pessoas com deficiência o concluiu. Sobre o Ensino Superior, 7,0% das pessoas com deficiência tinham graduação. Por outro lado, 20,9% das pessoas sem deficiência tinham ensino superior.

Atrelado a esse seguimento de dados sobre a permanência ou o afastamento das PcDs nos ambientes escolares, o INEP em 2018, investigou a acessibilidade das escolas no que se refere ao atendimento a esses/as alunos/as com deficiência. Os dados apresentados pelo INEP mostraram que somente 31% das escolas brasileiras (55.899) têm dependências acessíveis às crianças e jovens com deficiência. E somente 41% das escolas (74.878) possuem sanitários adaptados para essa população.

Nas escolas de Ensino Fundamental, no quesito ter banheiros adequados para os estudantes com deficiência ou para aqueles/as alunos/as que apresentam mobilidade reduzida, somente 34,3% das escolas municipais, 55,6% das escolas privadas e 53,7% das estaduais cumpriam o requisito (Brasil, 2018). A seguir, na Figura 3, são apresentados os dados sobre o quanto as escolas são acessíveis em suas dependências.

Figura 3 – Dependências escolares acessíveis



Fonte: (Brasil, 2018)

A luta por ambientes escolares mais acessíveis vem sendo, implacavelmente, travada no cenário nacional nas últimas três décadas. Porém, isso está associado com crenças, valores culturais, regionalidade e questões políticas que são pertinentes a cada localidade. Enquanto alguns Estados apresentam uma superioridade em relação às suas instalações, devido aos investimentos advindos das verbas governamentais, outros ainda estão aquém do básico, por mais que isso seja um direito das pessoas com deficiência.

A garantia e o direito de um ambiente acessível estão bem documentados na literatura. Temos, por exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, no artigo 57, que diz: “As edificações públicas e privadas de uso coletivo já existentes devem garantir acessibilidade à pessoa com deficiência em todas as suas dependências e serviços, tendo como referência as normas de acessibilidade vigentes” (Brasil, 2019, p. 33).

Mas o que ocorre na maioria das escolas é um descaso em relação à falta de uma organização estrutural, que contribua para que os estudantes que requerem cuidados especiais, como no caso de rampas e banheiros adaptados para os usuários de cadeira de rodas ou pisos pertinentes às necessidades dos deficientes visuais, possam usufruir desses espaços.

Porém, independentemente, do que ocorre nas escolas brasileiras, deve-se ter como intuito continuar buscando novas possibilidades para que os ambientes escolares se tornem mais acessíveis e consigam atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Conforme é proposto no artigo 112 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2015, p.1).

E nesse sentido, a Educação Especial, como modalidade é um espaço de luta e, ao mesmo tempo de cuidado com as características e necessidades de crianças e jovens com deficiência, sendo uma parceria necessária com educação regular, para que o processo de inclusão possa ser uma realidade e não somente um discurso presentes nos documentos e projetos.

Educação Especial: uma modalidade de educação

Ao longo da história humana, as escolas públicas e privadas sempre enfrentaram inúmeros desafios (Mazzotta, 2011). Na maioria das vezes, marcados pela necessidade de atender às diferentes demandas dos/as estudantes (Artiles; Kozleski, 2019). Porém, no decorrer desse processo, aqueles/as alunos/as que apresentavam características que fugiam dos padrões da considerada normalidade (Caiado; Marcondes-Siems; Pletsch, 2019), como a falta de linguagem verbal ou algum tipo de deficiência (física, intelectual, mental ou sensorial), foram os/as que mais sofreram perseguição (Pletsch, 2020).

Houve muita falta de compreensão, tanto por parte da sociedade como de outras áreas que não fossem médicas ou

educacionais, para identificar quais eram as dificuldades apresentadas por esses/as estudantes. Isso desencadeou inúmeras nomenclaturas, que, de alguma maneira, fixaram estereótipos negativos acerca dessas pessoas. Tornou-se comum referir-se às pessoas com deficiência (PcD) como: inválidas (no começo da história, durante séculos); incapacitadas (no início do século XX até meados de 1960); defeituosas, deficientes, excepcionais (entre 1960 e 1980); pessoas deficientes (década de 1980); pessoas portadoras de deficiência (entre 1983 e 1988); pessoas especiais, ou pessoas com necessidades especiais (década de 1990); pessoas com deficiência (a partir de 2000) (Mazzotta, 2011).

Nesse cenário em que havia muita dificuldade para os/as estudantes com deficiência acompanharem o ensino formal, surgiu o termo Educação Especial, com o intuito de oferecer ações pedagógicas que pudessem auxiliar esses/as alunos/as no processo educacional (Neto, 2021; Leão; Sofiato, 2019). Porém, as crenças e estereótipos negativos marcavam as pessoas com deficiência, associando-as a condições que as tornavam incapazes de acompanhar o processo de escolarização regular. Soma-se a isso o aumento da desigualdade social entre os/as alunos/as (Kassar, 2012).

Grande parte das crenças negativas atribuídas às pessoas com deficiência é o resultado da nossa cultura, algumas vezes associada, inclusive, ao misticismo e ao ocultismo. Isso era um reflexo desse período histórico, porque não havia nenhuma base científica que pudesse sobrepor a ideia que a sociedade tinha sobre as deficiências. Crenças relacionando a PcD a condições de incapacidade, por exemplo, eram consideradas imutáveis, transcendendo um pensamento de incertezas, sem iniciativas em prol de uma organização ou serviço que pudesse atender, de forma eficaz, essas pessoas (Gomes, 2007).

Com o avanço da Educação Especial no último século, foram sendo estabelecidos alguns paradigmas relacionados às pessoas com deficiência, tais como: exclusão, segregação, integração e inclusão (Costa *et al.*, 2022). A exclusão foi marcada por uma visão distorcida da sociedade, que considerava a PcD ser sem alma. Na

segregação, na visão do cristianismo, a PcD não podia ser sacrificada, mas, mesmo assim, devia ser segregada, deixada em instituição hospitalar, distante da sociedade e da família. Com a integração, a PcD tinha acesso à escola regular, porém não recebia auxílio de nenhum órgão específico para se adaptar. Ademais, pesava sobre ela a responsabilidade de não causar nenhum transtorno no ambiente escolar.

A inclusão tem como característica a aceitação das diferenças e a valorização das potencialidades de cada indivíduo. Nesse momento, a diversidade sobrepõe a busca pela igualdade. No contexto escolar, começou-se a pensar sobre como melhorar os aspectos metodológicos para contribuir com a escolarização de todos e todas, inclusive e principalmente das crianças e jovens com deficiência.

No que se refere ao atendimento das pessoas com deficiência no Brasil, esse processo teve início na época do Império, com a criação de duas instituições, a saber: em 1854, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), e, em 1857, com o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES) (Brasil, 2008).

No século XX, surgiram outras instituições, tais como: 1926 - Instituto Pestalozzi, especializado em pessoas com deficiência mental; 1945 - Instituição de Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Superdotação (Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff); 1954 - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Foi na década de 1960 que surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, que vislumbrava o direito das pessoas deficientes à educação, apresentado em seu artigo 88: “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). Após uma década, a LDB nº 4.024/1961 foi revisada por meio da Lei nº 5.692/1971, cujo artigo 9º destacou: “Os alunos 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 [...]” (Brasil, 1971).

Nas décadas seguintes, muitas foram as ações em prol da escolarização das crianças e jovens com deficiência, como no caso do Grupo Tarefa, criado pelo MEC para tratar da Educação Especial (Mendes, 2019). Isso ocorreu por meio do Projeto Prioritário nº 35 (específico da educação de alunos/as com deficiência), elaborado pelo MEC, que foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura do Governo Federal (1972-1974). A intenção do projeto era garantir igualdade de acesso à educação das pessoas com deficiência. Segundo Almeida (2003), para que o gerenciamento desse Projeto Prioritário ocorresse com sucesso em âmbito nacional, foi criado, no Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial – (CENESP), com sede no Rio de Janeiro.

O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973, P. 4).

Em particular no Brasil, a progressão da Educação Especial, na perspectiva do movimento de inclusão, foi motivada pelas ações de movimentos de algumas agências internacionais. Entre elas, as ações realizadas pela Organização das Nações Unidas no ano de 1981, a qual produziu uma eficiente e intensificada discussão em prol das pessoas com deficiências e transformou esse evento no Ano Internacional da PcD.

No decorrer das décadas, começou um movimento forte que defendia que a Educação Especial contribuía com as crianças e jovens com deficiência, entretanto percebia-se a necessidade delas

estarem inseridas em um ensino regular, oferecido para todos e todas. Entre os documentos oficiais que deslumbraram tal pensamento, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que traz, em seu artigo 3º, inciso IV, como um dos seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”). E, logo em seguida estabelece, no seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, deixando claro, no artigo 208, que deve haver um esforço por parte do Estado de ofertar e disponibilizar um atendimento educacional especializado nas redes regulares de ensino (Brasil, 1988).

Em 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi relatado que todo indivíduo tem o direito de ser acolhido pelo ambiente educativo (Educação Básica) para que possa usufruir de um conhecimento que o leve a sobreviver e a desenvolver plenamente suas potencialidades, além de viver e trabalhar com dignidade. A Educação Básica é mais do que uma finalidade em si mesma, ela é a base para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano permanente, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (Brasil, 1990). Em certo ponto desse documento, é dada especial atenção às crianças e jovens com deficiência, apontando que é necessário cuidar, de maneira diferenciada, das necessidades básicas de aprendizagem desses indivíduos, para que eles tenham garantia de igualdade de acesso à educação.

No ano de 2000, a Declaração de Dakar, que aconteceu em Senegal dez anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, teve como objetivo avaliar os avanços, as aprendizagens e os retrocessos da década de 1990 (Unesco, 2000). Com apoio na ideia central de que a educação é um direito humano fundamental e a única forma de desenvolvimento de qualquer nação, foram propostos os seguintes objetivos para os próximos anos:

- I. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II.

Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; V. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (Unesco, 2000).

Dessa forma, ficou estabelecido o compromisso de monitorar, sistematicamente, o progresso para que o Brasil conseguisse alcançar uma educação para todos. Entretanto, foi somente em 1996 que surgiu uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), deixando claro, em seu artigo 2º, o direito de todos à educação: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

No inciso III do artigo 4º das Diretrizes e Bases da Educação Especial Nacional, garante-se que é dever do Estado proporcionar “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996).

Em seu artigo 58 (Capítulo V), “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

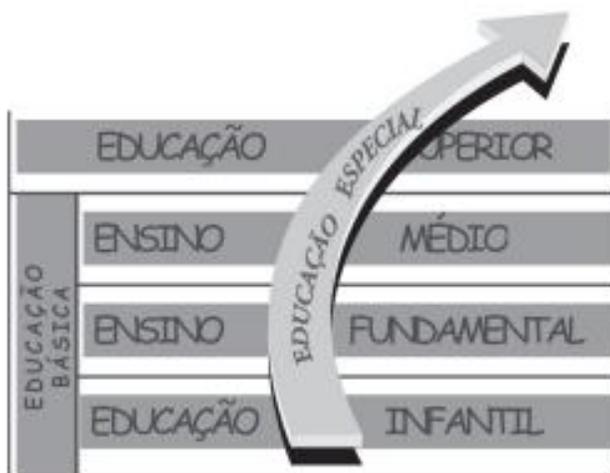
A LDB tornou-se determinante por assegurar com mais detalhes que as pessoas com deficiência têm direito gratuito à educação pública. Também, pelo fato de estar como um capítulo à parte acerca do tema, deu margem para que se criassem recursos com o objetivo de discutir a educação inclusiva na rede pública, e o mais importante, desde a educação infantil.

No capítulo V da LDB (Brasil, 1996), mais precisamente no artigo 58, é relatado o entendimento sobre a educação especial. Lá diz que, “por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Em outras palavras, são garantidos às pessoas com deficiência o direito e a igualdade de ingressar no ensino inclusivo para todos, principalmente aqueles deficientes que mais necessitam desse processo a partir da lei. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) apresenta quem são as pessoas com deficiência que devem ter esse processo por lei garantido. São eles: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Também é importante ressaltar que as pessoas com deficiência, nesse processo de ensino, devem estar nas salas de aulas regulares estudando o mesmo conteúdo dos demais alunos/as. E que o processo seja feito sem nenhum tipo de adaptação que as faça se sentirem excluídas. Na verdade, os objetivos da proposta de ensino na perspectiva da inclusão é que todos os estudantes presentes na sala de aula dos ambientes inclusivos possam usufruir das trocas de conhecimento, e não somente das habilidades da língua portuguesa ou da matemática. Mas que se socializem nesse processo e todos (deficientes e não deficientes) aprendam uns com os outros.

A educação especial na perspectiva inclusiva, ou seja, como exposto neste texto, como modalidade de ensino, deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – A educação especial na perspectiva da transversalidade



Fonte: (MEC, 2006, p. 9)

O artigo 59 da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com necessidades especiais as seguintes questões:

- I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem

como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Além da Educação Especial, como modalidade, que pode contribuir com o desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência, no que se refere a ser um apoio (complemento educativo, conforme as necessidades e características desse grupo) temos o atendimento educacional especializado (AEE) que pode ser realizado por escolas de Educação Especial ou acontecer nas próprias escolas, no horário das aulas e ou em salas de recursos multifuncionais, no contraturno. São com certeza, contribuições fundamentais para a efetivação da inclusão.

Atendimento Educacional Especializado: contribuições para escola inclusiva

O atendimento educacional especializado (AEE) é um recurso pedagógico disponível por direito, para crianças e jovens com deficiência, que necessitam de um trabalho específico complementar, em função das suas características e necessidades, para o bom desenvolvimento desses/as alunos/as, promovendo assim, interação nos grupos e entrosamento nas diversas salas que compõem uma escola. Percebe-se, de certa forma, um novo olhar para a Educação Especial, quando se trata do AEE. Assim, temos:

O papel do AEE é de oferecer procedimentos educacionais específicos de acordo com cada tipo de deficiência, ou seja, as ações são definidas de acordo com cada aluno, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais, não se configurando em reforço escolar (Anjos, 2011, p.5)

Entende-se que o AEE é uma estratégia que busca “concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros

alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso, na escola básica” (Anjos, 2011, p. 5)

O Decreto nº 6.571/08 (Brasil, 2008, p.15), estabelece que o AEE, à disposição de crianças e jovens com deficiência, é um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

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

Ao definir a função do AEE, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, define seus objetivos, tais como: (...) identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2007, p. 10)

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas a escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas a autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 15).

Assim, entende-se que tanto a Educação Especial, como modalidade e o AEE como recurso pedagógico, não substituem a Educação Regular, em nenhum nível. São elementos fundamentais para a concretização de uma escola inclusiva, mas, como nos diz Mantoan (2003, p. 16): “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

A sociedade está em constante mudança, por isso a transformação da escola é necessária. Para Delval (2003, p. 17) “a escola é uma instituição que vai continuar existindo” (mesmo que alguns autores façam outro prognóstico), pois é uma instituição que “tem a função insubstituível de ser um lugar para aprender a pensar de uma maneira crítica, para refletir sobre os problemas sociais e para adquirir as normas que regem as relações com as pessoas” (Delval, 2007, 17).

Mas que escola queremos? Que escola acreditamos ser satisfatória? Que escola entendemos ser imprescindível para estimular o potencial que todas as crianças e jovens, sem exceção?

Uma escola inclusiva é possível!

Desde sua origem até os dias atuais, a escola enquanto espaço de educação formal tem se modificado, de acordo com as características, necessidades e os interesses da sociedade, em cada período da história. Para Ribeiro; Simões e Paiva (2017, p. 2014), citando Pierre Bourdieu, “a escola é um espaço de reflexão, pois apresenta representações da sociedade e, assim, amplia temáticas para compreender o ser humano em suas relações sociais”. Assim, a sociedade se formou, diferentemente, em cada período

Ao longo dos séculos vimos o papel da escola mudar. Na Idade Média a escola era vista como um lugar ideológico relacionado com a igreja. (...) Na Baixa Idade Média que nascem as universidades e aumenta a procura pelas obras dos filósofos, principalmente as de Aristóteles, mudando o horizonte filosófico-científico, com ferramentas pedagógicas. (...) Na época do Renascimento a escola passou a ser o lugar para formar homens livres, tendo em vista que o Antigo Regime, com suas relações feudais, estava fundando com o avanço dos novos tempos, derrubando monarquias absolutas, no Velho Mundo. (...) No século XIX, com o advento da revolução industrial, poderemos dizer que a função social da escola passou a abarcar a questão da produção, do trabalho na fábrica, antes de formar cidadãos, a escola deveria formar operários. (...) É a Educação centrada

no professor e na ideia de que ele é quem sabe e o aluno nada sabe. (...) Já no século XX, Bourdieu (1998), ao refletir sobre o papel social da escola, faz uma crítica à instituição porque entende que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra. (Dias, 2023, 621).

E atualmente, qual é o papel da escola? De uma certa forma, falar de escola é talvez uma possibilidade presente na vida de muitos seres humanos (infelizmente nem todos/as). Mas, a escola, com certeza está na memória de muitos homens e diversas mulheres, nos mais variados cantos do Brasil e do mundo em geral. A escola é uma instituição complexa, que pode ser descrita de vários aspectos, dependendo de quem a observa e a relata.

Nesse sentido, podemos considerar a escola um espaço múltiplo e flexível. Que se molda e se constrói diariamente, seja nas práticas pedagógicas, seja nas relações estabelecidas em seu cotidiano. Por isso, torna-se fundamental a atenção na escolha dos hábitos e das práticas que serão fomentadas e disseminadas no espaço, valorizando a multiplicidade de formas, desejos, vontades que são devem ser absorvidas por aqueles que compõem a comunidade escolar (Gaio; Rocha, 2021, p. 80).

Hoje a escola não é mais (ou pelo menos não deveria ser) aquela instituição fechada, definida por padrões rígidos, seja pela igreja ou por uma sociedade traduzida por uma única forma de ser e estar no mundo, voltada para elite e para a cultura que a ela (elite) interessa. Mas será que essa escola aberta às diferenças, como espaço múltiplo e flexível existe, no século XXI ou ainda está em construção? Brandão (2020, p. 46) nos diz que “diversas são as modalidades de educação que diferentes categorias de pessoas produzem, consagram e praticam”. Lutemos, então, por uma escola inclusiva pois, como diz Mantoan (2003, p. 43)

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares,

burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

Há anos se discute que a escola como espaço, somente, de transmissão de conteúdos descontextualizados da realidade social e voltada para a aprendizagem decorativa de disciplinas consideradas universais, não deve mais existir. Há, portanto, um movimento em prol de uma escola diferente, onde caibam todos e todas e o foco seja, para além dos conteúdos, um espaço de ser, de estar, de conviver, de aprender e de desenvolver as melhores qualidades humanas.

Na prática, a escola precisa ser para todos e todas, pois isso, já está garantido na Constituição Federal de 1988, como consta no Artigo 205 - "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).

No século XXI é urgente a concretude, com qualidade, dessa escola, que atenda todas as crianças e todos os jovens, com suas identidades, características étnicas, corporais, de gênero, de formas diversas de ser e estar no mundo. "É necessário acreditar que diferentes somos todos! Limitados somos sempre em relação a alguma coisa ou a alguém! Misteriosos somos todos, porque insondáveis, inconclusivos e surpreendentes somos como seres humanos" (Gaio, 2006, 176)

Hoje, o ser humano se assume plural e reivindica seus direitos de ser diverso na sua condição e, assim, há a necessidade de "(...) compreendermos a escola como espaço de proteção social que deve assimilar características que vão além da simples socialização de conteúdos instrucionais, devendo abranger princípios como totalidade, disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade" (Dias, 2023, p. 623). Ou em outras palavras:

O processo de inclusão trouxe a ideia de uma escola para todos, onde toda a equipe escolar (gestor, professor e demais funcionários) precisa parar de sonhar com o aluno ideal, com a sala ideal, onde o objetivo era homogeneizar os alunos. Os profissionais da educação precisam identificar que cada aluno apresenta suas especificidades e características particulares: “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais” ou “tratar desigualmente os desiguais pode cair no - ele não é igual a mim, então pode merecer outro tipo de tratamento (ações discriminatórias)”. Ou ainda, uma escola só para crianças pobres, um projeto só para crianças que têm um determinado tipo de problema, uma escola só para alunos com nível elevadíssimo de inteligência, uma só para alunos com deficiência, todas essas ações discriminam e excluem. (Zinese *et al*, 2012, p. 64)

Considerações finais

Delval (2003, p. 18) afirma que toda escola está profundamente ligada à sociedade”, por isso a luta por uma educação inclusiva é real em tempos atuais, porque a sociedade se entende como pluralidade cultural, ao mesmo tempo, democrática e, necessariamente, igualitária. “A educação é o sedimento da evolução da humanidade e de uma determinada sociedade. O que determina educação são as vicissitudes pelas quais passou a sociedade e sua constituição, em determinado momento’ (Delval, 2003, p. 20). E o mesmo autor completa: A escola é uma realidade social, a partir da qual se deve aprender. A criança tem de aprender sobre a realidade social, e a escola tem de ser uma realidade social simplificada, que facilite à aprendizagem. (Delval, 2003, p.113)

Uma escola que produza uma cultura inclusiva, ao mesmo tempo que é fruto dela. Que valorize a diversidade da condição humana, ao mesmo tempo que tem na diversidade a mola propulsora para a aprendizagem de conteúdos; que promova o entendimento das diversas formas de ser e estar no mundo como ser humano, que estimule a criatividade e criticidade, de todos e todas sem exceção. Pois, a escola inclusiva é aquela que entende que as crianças não aprendem da mesma forma, jovens não têm as mesmas opiniões e que

a educação deve ser individual e coletiva ao mesmo tempo. Ou como diz Mantoan (2003, p.20): “nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”. Assim, pode-se considerar:

a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (...) O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença (Mantoan, 2003, p. 20).

Para encerrar nossa conversa sobre a efetivação de uma escola inclusiva, em parceria com a Educação Especial (quando se trata do atendimento educacional especializado) queremos deixar claro nosso ensejo, não como um milagre, mas como um compromisso que deve ser assumido por todos e todas que estão envolvidos/as com a Educação, nos diversos níveis.

Chamamos a atenção nesse momento final, sobre a responsabilidade daqueles/as que estão à frente dos cursos de formação de professores/as. Esses cursos precisam promover reflexões sobre essa escola, complexa e viva, que recebe seres humanos complexos, a ocuparem o mesmo lugar, com características e funções diversas, tais como: funcionários/as, pais, gestores/as, professores/as, estudantes e outros.

Não se pode, em hipótese alguma, olhar para essa escola com as lentes da tradição, dos padrões, da cultura elitizada, de modelos pré-determinados, da homogeneidade e dos (pre)conceitos. A escola mudou (ou está mudando), que mudemos a formação de professores/as!

Referências

ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás. Campinas: Unicamp, 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/290444>. Acesso em: 25 fev. 2024.

ANJOS, I. R. S. dos. O Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 5, V. 9, p. 1-11, jan/jun. 2011.

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 804–831, 2019. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.14n3.001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14371>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense - Coleção primeiros passos, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é a Educação?** Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). **Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973**. Brasília, DF, 1973. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Acessibilidade no ensino**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/especial-accessibilidade/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Ministério da Educação de Jomtien. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

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>

CAIADO, K. R. M.; MARCONDES-SIEMS, M. E. R.; PLETSCHE, M. D. Educação Especial em tempos de ditadura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 27, n. 60, p. 1-9, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4650>

COSTA, S. C. et al. Paradigmas históricos da inclusão e da educação de pessoas com deficiência visual. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 89-102, jan.-jun., 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12866>

DELVAL, J. **A escola possível: democracia, participação e autonomia**. Tradução Carmen Campoy Scriptori, Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DIAS, E. A Educação e a Escola. Para que servem as escolas? In **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.120, p. 621 – 629, jul./set. 2023. Disponível em: <file:///C:/Users/rocor/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/GAIO%202024/GAIO%20UNIVAS/Material%20Cient%C3%ADfico/Artigos/Educa%C3%A7%C3%A3o/Artigo%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20escola%20Para%20que%20servem%20as%20escolas.pdf>

GAIO, R. **Para além do corpo deficiente: histórias de vida**. Jundiá: Fontoura, 2006.

GAIO, R.; MOLARI, M.; CAMARGO, C. Todo mundo está brincando, eu também posso? Inclusão como fator de saúde e qualidade de vida para crianças. In: ALMEIDA, M. T. P.; LIMA, L. C. M.; MELO, C. V. S. (org.). **O brincar como experiência criativa, científica e social para o desenvolvimento humano**. Fortaleza: Instituto Nexos, 2023. v. 1. p. 214-226.

GAIO, R.; ROCHA, P. T. F. Dança como linguagem e expressão na escola: ações críticas e criativas. In GAIO, R.; PATRÍCIO, T. L. (Orgs.) **Dança na escola: reflexões e ações pedagógicas**. Curitiba: Bagai, 2021.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 198f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas,

2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Gomes.pdf. Acesso em: 25 fev. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>. Acesso em: 25 fev. 2024.

KASSAR, M. C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

LANUTI, J. E. O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas/MS, v. 2, n. 6, p. 57-67, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/14708>. Acesso em: 1 fev. 2023.

LEÃO, O. S.; SOFIATO, C. G. A Educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n.2, p. 283-300, abr.-jun., 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003041717>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? E como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

MEC. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Ricardo Lovatto Blattes (org.). 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 343 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 27, n. 22, 2019. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167/2217>.

Acesso em: 25 fev. 2024.

MOLARI, M.; GAIO, Roberta. Carnaval: diversidade e inclusão social. In: GAIO, R.; TEREZANI, D. (org.). **Carnaval...carnavais: múltiplos olhares sobre o fenômeno**. Curitiba: Bagai, 2022. p. 49-60.

PADOVANI NETTO, E. P. História da educação de surdos: as disputas entre o falar e o sinalizar e as práticas no imperial instituto de surdos-mudos (1857-1957). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 186-211, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44408>. Acesso em: 17 fev.2024.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. da S. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, nº 2, novembro/2017.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: Unesco, 2000. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf

ZINESE, N. G. H. et al. O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão. In **Revista Científica do Centro Universitário de Jales (UNIJALES)**, Edição V, 57-65, 2012. Disponível em: <https://reuni.unijales.edu.br/edicoes/9/o-atendimento-educacional-especializado-no-processo-de-inclusao.pdf>

Métodos de alfabetização e a importância da consciência fonológica como habilidade precursora durante o processo de leitura e escrita

Zilá Carvalho Costa¹

Diego Henrique Pereira²

Introdução

Pazeto, León e Seabra (2017) ressaltam que é um grande desafio para a criança dominar habilidades de leitura e escrita. A educação infantil está ligada ao sucesso do sujeito durante seu percurso pela educação básica. Crianças com dificuldades na alfabetização podem apresentar maior dificuldade em sua trajetória acadêmica, o que, conseqüentemente, reflete na sociedade e na economia. A leitura é considerada indispensável para a inserção social e para a cidadania de um sujeito. Segundo Passos (2006), durante a evolução humana, a leitura e a escrita são consideradas primordiais para a comunicação humana e, graças a essa habilidade, podemos compartilhar várias realizações e registrar inúmeros fatos, episódios, dados sejam eles pessoais e/ou sociais.

¹ Mestra em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (2023). Graduada em Psicologia e Pedagogia. Psicóloga Clínica em Pouso Alegre atuando no atendimento de crianças, adolescentes e adultos. E-mail: zilacarcosta@gmail.com

² Pós-doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (2021). Doutor (2019) e Mestre (2016) em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí. Coordena a Pós-Graduação Lato Sensu da Universidade do Vale do Sapucaí. Professor em diferentes cursos de Graduação e Pós-graduação. E-mail: diegopereira@univas.edu.br.

Para ler, a criança deve entender que os sons associados às letras são os sons da fala. A pessoa que sabe ler e escrever já tem essa compreensão, porém, não é tão fácil e natural que uma criança tenha essa mesma percepção. (Adams et al., 2006).

Por meio da linguagem oral, a criança vai desenvolvendo a consciência fonológica e aos poucos vai aperfeiçoando a aquisição da escrita. Logo, o ideal é que a consciência fonológica seja abordada na educação infantil, antes de acontecer o ensino da escrita. (Santos; Navas, 2004; Silva; Crenitte, 2016).

Para Busnello; Jou e Sperb (2012), a metacognição é a capacidade que o ser humano tem em pensar de maneira consciente sobre os processos cognitivos ou metacognitivos. Em crianças pequenas, a metacognição acontece de maneira em que elas ainda não têm consciência dos processos de monitoramento e autorregulação, mas com o tempo, os processos cognitivos são mais exigidos e aparecem situações mais complexas, tornando a criança mais consciente.

Segundo Alves (2012), para entender o termo “Consciência Fonológica”, é fundamental saber que o termo “fono” tem origem grega e significa “sons”, conceito esse que está ligado à capacidade mental e consciente de conseguir refletir a respeito da estrutura sonora (fonológica). Portanto, o ser humano é capaz de pensar sobre os sons da língua, porém, para isso, é necessário saber manipular as unidades sonoras de maneira consciente, sendo capaz de adicionar, substituir ou apagar sons.

É durante a educação infantil que a criança já começa a ter contato com diferentes práticas letradas. Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos), espera-se que o aluno se alfabetize e é justamente por essa razão que, neste período, a ação pedagógica se volta para esse importante objetivo. Nessa etapa, a criança já precisa conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita e da leitura, sendo possível “codificar e decodificar” os fonemas em grafemas. (BNCC, 2018).

Segundo Capovilla; Gutschow e Capovilla (2004), as crianças que têm problemas relacionados à leitura e à escrita, muitas vezes,

possuem dificuldade em decodificação, assim sendo, existem déficits na identificação das palavras, o que reforça a relevância da consciência fonológica durante o processo de alfabetização.

As crianças, desde pequenas, já conseguem refletir sobre a estrutura sonora da linguagem oral, entender sobre rimas e aliterações, porém, para aprender a ler e a escrever, precisamos ir além, afinal, leitura e escrita não é algo que o sujeito vai aprender de forma espontânea e natural. A leitura trata de uma prática cultural que exige um aprendizado explícito; um ensino intencional em que o professor necessita da atenção consciente do aluno, fazendo-o entender que a fala é formada por um conjunto de frases, podendo estar segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e essas sílabas em fonemas (Puliezi, 2019).

Por meio de teste, podemos avaliar a consciência fonológica em crianças, podendo analisar sua capacidade de soletrar, identificar e criar rimas, reconhecer palavras e formar novas palavras quando se retira alguma letra. Dessa maneira, existem testes que podem ser utilizados em crianças ainda na pré-escola, com o objetivo de avaliar a correlação e a identificação da relação letra e som através de rimas (Araújo et al., 2011).

Toda essa discussão é fundamental, pois sabe-se que ser um bom ouvinte é importante para o aprendizado da leitura e da escrita, a pessoa precisa ter consciência dos sons da linguagem e desenvolver a escuta, conseguindo assim, manipular e identificar os sons individuais de cada palavra falada. É por meio da leitura que podemos recuperar episódios da fala com suas sonoridades, pausas e expressões, entender as sílabas, as palavras e seus respectivos sons, acelerando assim o aprendizado da leitura e da escrita (Júlio, 2020).

Antes da criança ser alfabetizada e se tornar fluente na leitura, existe um caminho a ser percorrido desde a Educação Infantil. Há várias habilidades precursoras ligadas à alfabetização que ela precisa desenvolver. A consciência fonológica é uma das principais habilidades importantes para o êxito na alfabetização. Ela facilita o processo de leitura e escrita, pois, por meio dela, a criança ouve e

consegue manipular os sons da fala. Esta, por sua vez, pode ser trabalhada em diferentes níveis (rimas, aliteração, consciência de frases e palavras, consciência silábica e consciência fonêmica).

A consciência fonológica faz com que a criança reconheça que as palavras são formadas por sons distintos os quais podem ser manipulados, estimulando não só a capacidade de reflexão, mas de trabalhar com fonemas, sílabas, aliterações e rimas (Buzzetti; Capellini, 2020).

Por outro lado, a consciência de rima é quando identificamos sons parecidos no final das palavras. Sendo assim, as rimas podem ser de palavras semelhantes na grafia ou no som. Já a aliteração acontece quando identificamos o fonema no início das palavras (Melo; Roazzi; Araújo, 2019). Podemos trabalhar a consciência de rimas e a aliteração por volta dos 4 (quatro), 5 (cinco anos). Devemos estimular a criança a escutar os fonemas de forma individual, para isso utilizamos de canções que tenham rimas como: “Borboletinha” e “O sapo não lava o pé”. Para trabalhar aliteração, é comum substituímos a letra inicial de uma música que a criança goste por outras letras como: “Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar” por “Liranda lirandinha, vamos todos lirandar” (Willingham, 2021). Puolakanaho et al. (2007) ressaltam que, na faixa etária de 3 (três), 4 (quatro) anos de idade, uma criança já consegue perceber uma rima, por isso, as músicas infantis devem ser utilizadas nas atividades. Quando uma criança apresenta dificuldade nessa habilidade, pode ser um sinal de que ela vai ter dificuldade na alfabetização.

Aos 4 (quatro) anos, muitas crianças já conseguem entender que as palavras são compostas por sílabas, aos 5 (cinco) e 6 (seis) anos, elas já conseguem manipular as sílabas e os fonemas (Sim-Sim, 1998). Os mesmos autores citados anteriormente afirmam, também, que a faixa etária pode variar de acordo com a estimulação que a criança recebe. Se a criança recebe a estimulação precocemente, mais rápido é sua aquisição, mas o oposto ocorre se existir ausência de estimulação. Por essa razão não existe uma idade exata de aquisição dessas habilidades.

A consciência de palavras e frases também é uma habilidade de consciência fonológica utilizada por alguns autores. Nadalim (2015) explica que uma criança tem que saber o que é uma frase e que essa frase é formada por uma sequência de palavras, e que o aprendizado dessa habilidade vem antes da consciência de sílabas.

Segundo Melo; Roazzi e Araújo (2019), a capacidade de identificar e segmentar as palavras em sílabas é chamada de consciência silábica. Essas atividades têm como exemplo: contar o número de sílabas das palavras, encontrar a posição da sílaba e adicionar ou subtrair sílabas às palavras, criando novas palavras. Para Barrera e Maluf (2003), existem algumas estratégias facilitadoras para trabalhar as sílabas, para segmentar uma palavra em sílaba, por exemplo, podemos diminuir a velocidade da articulação, pronunciando-a devagar, parte por parte. Já em relação à segmentação fonêmica, sua compreensão exige mais esforço.

Os fonemas são uma unidade da fala que é representada pelas letras do alfabeto. Todo sujeito que aprende a ler precisa ser capaz de separar esses sons um do outro e categorizá-los de uma maneira que se compreenda como as palavras escritas são produzidas. Esse tipo de conhecimento é obtido de maneira explícita e reflexiva, sendo chamado de consciência fonêmica. A produção e a recepção em relação à fala é feita de forma inata, mas a consciência fonêmica não, sendo esta um pouco mais difícil de aprender (Adams et al., 2006).

Uma criança, para aprender a ler e a escrever, precisa desenvolver o último nível da consciência fonológica chamado de consciência fonêmica. Esse aprendizado não se dá de forma natural e espontânea, precisamos de alguém que nos ensine os sons de cada fonema. Esses fonemas são unidades abstratas de nível fonológico, por essa razão, algumas vezes não conseguimos identificá-los na fala (Puliezzi, 2019). De acordo com Marinho e Bochembuzio (2022), a base do Método Fônico é a consciência fonêmica, pois esse método trabalha com a exploração dos sons de cada letra e leva em consideração a relação entre o grafema e seu fonema.

A criança precisa entender que, na consciência fonêmica, o fonema é uma realidade intrassilábica, abstrata que pode ser

retratada pela articulação da nossa fala. O fonema está na cabeça de quem fala e é capaz de se concretizar pelos fones, mas para uma criança isso é algo abstrato. Para ela, é mais simples perceber as sílabas do que os fones, pois quando elas emitem um som, elas segmentam as palavras em sílabas e não em fones, como por exemplo: falamos a palavra [ba]-[la], e não [b]-[a]-[l]-[a]. Logo, para que uma criança consiga ler, ela necessita ter esse entendimento, ainda que seja de forma abstrata (Nadalim, 2015).

Quando uma criança consegue identificar os fonemas individuais, consegue, também, se sobressair na leitura, porém esse aprendizado não acontece de forma natural, pois é mais difícil ouvir os fonemas do que as sílabas. Um adulto que ainda não consegue ler, pode perceber com uma certa facilidade que “elétron” e “margarida”, por exemplo, têm mais sílabas que a palavra “pólen”, entretanto, possivelmente, não identificará que “elétron” e “polén” possuem terminações iguais e que a palavra “margarida” tem um som final diferente (Willingham, 2021).

Não é comum as pessoas ficarem atentas aos pequenos sons quando escutam ou falam, por essa razão, muitas vezes, a consciência fonêmica é vista como algo difícil de se compreender. Os fonemas são processados automaticamente, sendo comum o sujeito dirigir sua atenção ao significado e ao enunciado como um todo. Portanto, é preciso que a criança perceba esse fonema e encontre meios para que isso aconteça, sendo assim, várias atividades realizadas na educação infantil envolvem o trabalho com rima, ritmo, escuta e sons voltados para esse objetivo (Adams et al., 2006).

Segundo Zorzi (2017), letras e fonemas não são a mesma coisa e não podem ser confundidos. As letras correspondem às representações gráficas dos fonemas, enquanto os fonemas dizem respeito a cada um dos sons que, individualmente, representam as palavras faladas. Não é sempre que os fonemas e as letras apresentam uma correspondência regular. Existem fonemas que são representados por diversas letras. Temos como exemplo o fonema /s/ que pode ser descrito de formas distintas em “seda”,

“cedo”, “passear”, “piscina”, “carroça”, “exceto”, “desça” e “feliz”; também existem letras que representam mais que um fonema, por exemplo: a letra /x/ que pode ter vários sons, como nas palavras “exame”, “xícara” e “experimental”.

Ler e escrever não é apenas compreender a relação entre as letras e seus sons. As regras ortográficas da Língua Portuguesa precisam ser dominadas, é assim que uma criança vai ler palavras que apresentam diferentes sons e entender que não são todas as vezes que a relação entre letra e som vai se dar de maneira regular (Júlio, 2020).

Ainda em Júlio (2020), encontramos que o professor tem que se ater à língua Portuguesa e as suas particularidades. Uma letra pode apresentar vários sons, dependendo de sua posição, e um som pode ser simbolizado por letras diferentes, de acordo com sua posição. Sendo assim, o sistema de escrita que utilizamos não é considerado simples em suas propriedades, por isso, é necessário utilizar com as crianças algumas abordagens e estratégias.

Alguns países de língua inglesa, tais como Grã-Bretanha, Austrália, Estados Unidos e países que pertencem à União Europeia fizeram um painel elaborado por grandes cientistas que classificaram os dados e criaram relatórios. Todos chegaram à mesma conclusão: há necessidade real de o aluno aprender fonética de forma sistemática e planejada (Willingham, 2021). Capovilla e Seabra (2021) ressaltam que a consciência fonológica e a instrução fônica são utilizadas em países exemplares quando se trata de qualidade na alfabetização, como: Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Austrália, Finlândia, Espanha, Alemanha, Portugal, Israel, Cuba, França, Noruega, Escócia, Dinamarca e Irlanda.

Na educação infantil, utilizar atividades que trabalhem o desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental, pois se trata de uma das principais habilidades precursoras para a alfabetização, mas não se pode confundir consciência fonológica com nenhum método de alfabetização, pois ela deve ser trabalhada anteriormente à escolha do método. Como o Método Fônico defende o ensino da relação fonema-grafema, muitos acreditam

que estão aplicando tal método, quando, na realidade, estão ensinando o último nível da consciência fonológica, a consciência fonêmica. Dessa forma, a consciência fonêmica deve ser ensinada na educação infantil, independentemente do método que o educador escolhe aplicar.

Para Benedetti (2020), os termos “abordagem” e “método” são distintos. Abordagem trata das perspectivas teóricas que submetem aos métodos e práticas ligadas ao pedagógico ideias a respeito da natureza da linguagem, da leitura e da escrita e demais processos de ensino-aprendizagem da língua, tal como a maneira de se produzir a organização do ensino. Já o método é algo sistemático e propositalmente organizado com seus conteúdos progressivos e processos didáticos que têm como objetivo estruturar e conduzir a prática pedagógica, e para se garantir um ensino eficaz, é necessário que se estabeleçam ordem, coerência e sequência.

No século XIX, no Brasil, começou a discussão sobre os métodos de alfabetização. Os métodos, sejam eles antigos ou novos, procuram a solução para o mesmo problema, tratam das dificuldades que os estudantes têm em aprender a ler e a escrever, especialmente, o aluno de escola pública. (Mortatti, 2006). Nos primeiros séculos, as instruções sintéticas comandavam os processos de leitura e escrita, o mais usado deles era o alfabético, iniciando pela grafia e pelo nome de cada letra (Morais, 2004). No Brasil, no final do Império, foi utilizado o primeiro método de alfabetização, que tinha sua base sintética, esse modelo trabalha da parte para o todo, ou seja, inicia pelas unidades menores chegando a unidades maiores (Marinho; Bochembuzio, 2022). Segundo Marinho e Bochembuzio (2022), são basicamente três métodos que trabalham as partes menores como base para se iniciar o aprendizado da leitura e da escrita, são eles: o Método Alfabético ou Soletração (a unidade menor é a letra); Método Fônico ou Fonético (a unidade menor é o fonema); e o Método Silábico (a menor unidade é a sílaba). Os métodos tradicionais tratam dos métodos sintéticos, nesse sentido, há uma resistência vinda de

alguns educadores que dizem ser impossível um método tradicional se relacionar ao construtivismo, pois consideram o construtivismo o que tem de mais moderno para o aluno chegar ao conhecimento. Para eles, aprender a ler por meio das partes isoladas não têm significado para a criança, o que impossibilita o processo de leitura e escrita (Marinho; Bochembuzio, 2022). Os métodos analíticos começam a se difundir com a ideia de serem inovadores. Na Palavração, a base é a palavra, esse método é composto pela união de frases que são separadas para análise das unidades menores. Já a Sentenciação, é quando o aluno visualiza e memoriza as palavras de uma determinada sentença com o objetivo de criar novas palavras e frases. Por último, no método Global, o estudante aprende a ler como uma maneira de descobrir o que está escrito, por meio de pequenas histórias que se separam em partes cada vez menores (Marinho; Bochembuzio, 2022). O Método Global, segundo Morais (2004), é também chamado de ideovisual, para esse método, o aprendizado da língua escrita ocorre através da identificação visual de uma palavra. Ele é o método analítico mais difundido na educação, mas além dele existem outros, como por exemplo: Palavração e Sentenciação. O Método Global difundiu-se no século XX no meio educacional. Um de seus principais pesquisadores foi Goodman, ele defendia que esse método está ligado a ideias progressistas e sensíveis às necessidades dos alunos, ajudando no desenvolvimento da criatividade, fazendo que eles mesmos possam descobrir os princípios subjacentes no que diz respeito à leitura e à escrita. Além do mais, o Método Global alega que os alunos não podem ser submissos aos programas que trabalham de forma estruturada e sistemática, como é o caso do Método Fônico, que tem como base a relação grafema-fonema ensinada de maneira sistemática e explícita (Seabra; Dias, 2011). Capovilla e Seabra (2011) explicam que, no Método Global, o aluno aprende a palavra como um todo, não se preocupando com as unidades menores. Sendo assim, preconiza-se o aprendizado direto das associações entre a palavra e o significado que ela carrega. O Método Global ou Ideovisual

parte de unidades, tais como: palavras, textos, parágrafos, sentenças ou palavras-chaves (como é o método Paulo Freire). Sendo assim, é por meio das unidades maiores e, portanto, significativas que, posteriormente, o aluno chega ao entendimento das unidades menores que compõem as palavras, mas não há uma instrução sistemática e explícita para tal (Seabra; Dias, 2011). De acordo com Rangel; De Souza e Silva (2017), no Brasil, as cartilhas começaram a ser elaboradas por professores fluminenses e paulistas, iniciaram-se com os métodos sintéticos e, posteriormente, com os analíticos. Em 1892, o autor Felisberto de Carvalho abordou o processo de silabação. Em 1907, foi lançada a cartilha criada por Analytica, de Arnaldo Barreto, difundindo o método analítico. Em 1940, apareceu a cartilha Sodré, elaborada por Benedita Stahl Sodré e, ainda, a famosa “Caminho Suave” que chegou em 1948, tendo como criadora Branca Alves de Lima, esse método trabalha o processo de leitura e escrita com a proposta de silabação dentro do método sintético. Na década de 1980, as cartilhas de alfabetização eram um material bastante utilizado no meio pedagógico. Nas cartilhas, os Métodos Alfabéticos eram os que mais predominavam nas escolas (o ensino iniciado pelo nome da letra). Já as cartilhas que trabalhavam o Método Fônico eram pouco utilizadas nas escolas (Benedetti, 2020). Durante algum tempo, as cartilhas para a alfabetização foram muito utilizadas nas escolas, mas com o passar do tempo, sua metodologia foi considerada ultrapassada, pois não atendia às exigências da sociedade. Essas cartilhas eram voltadas para a codificação e decodificação, além da criação de pequenos textos. Isso tudo começou devido à preocupação com o desenvolvimento da comunicação plena dos estudantes por meio da escrita, para que favorecesse os diferentes tipos de discurso (Mendonça, 2011). Diversos estudiosos e educadores não eram a favor das cartilhas, afinal, achavam que elas eram centradas somente na fonologia. Afirmavam que a cartilha apenas colocava a criança em contato com o mundo da escrita, porque trabalhava textos com frases sem sentido para elas. (Ciríaco, 2020). Dessa forma, iniciou-se, na

educação, um interesse voltado a uma aprendizagem tida como significativa e contextualizadora, surgiu, então, a necessidade de que a alfabetização estivesse ligada ao letramento, para isso, ideias construtivistas foram se expandindo no meio educacional (Marinho; Bochembuzio, 2022). Beneditti (2020) explica que o construtivismo é considerado uma teoria iniciada por Piaget e Vygotsky, tais teóricos, defendem o desenvolvimento cognitivo na perspectiva interacionista. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, o construtivismo não se trata de um método ou uma abordagem pedagógica. Ele leva em consideração a relação do indivíduo com seu meio e a mediação desse processo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. As ideias de Emília Ferreiro começaram a ser difundidas na década de 1980 e, ainda nos dias de hoje, exercem uma influência significativa no meio educacional. Suas teorias tiveram como base as ideias vindas de Jean Piaget (Mortatti, 2006). O construtivismo teve como base as pesquisas de Ferreiro e Teberosky e modelos de leitura desenvolvidos por Goodmann e Smith, para eles, a alfabetização precisa ter como foco o contexto do indivíduo e significado através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita no ambiente escolar. O princípio alfabético é apenas visto como uma consequência pela exposição do sujeito, o uso da leitura e da escrita precisa ocorrer de uma forma reflexiva através de uma situação problema em que os alunos, de forma espontânea, levantam hipóteses que os levam a refletir sobre a escrita. A função do educador é intervir de maneira efetiva nessas reflexões (Rego, 2006). Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky ocasionaram grandes mudanças na educação do nosso país. Uma de suas obras mais famosas foi lançada no Brasil no ano de 1985, com o nome de "Psicogênese da Língua Escrita". Foi por meio de suas teorias que aconteceu uma revisão das concepções na educação brasileira, trazendo mudanças radicais para o ensino da leitura e da escrita. A alfabetização não era mais considerada somente como um código de transcrição gráfica de sons, levava-se em consideração agora os saberes que o aluno trazia antes do aprendizado da leitura e da

escrita. Dessa forma, ficaram mais nítidas as diferenças de oportunidade entre as classes sociais brasileiras. (Ciríaco, 2020).

Dos Santos (2018) afirma que, na teoria da Psicogênese, a criança é ativa em seu processo de aprendizagem, sendo assim, ela aprende a ser exposta a textos e pessoas que já são alfabetizadas. De acordo com Rego (2006), quem pensa dessa maneira não acredita na importância de estudos sistemáticos entre as relações grafia-som, além de não levar em consideração atividades voltadas para a consciência fonológica, isso porque ela já seria consequência natural da evolução conceitual da criança no momento de uma aprendizagem reflexiva a respeito da leitura e escrita. Nas últimas décadas, surgiu uma preocupação em relação aos baixos índices de desempenho escolar, as avaliações nacionais e internacionais revelam os desafios que a educação brasileira necessita superar. Essas avaliações expõem a dificuldade que os alunos enfrentam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em relação à leitura e à escrita. Alguns autores culpam o construtivismo por esses baixos índices e defendem o retorno do Método Fônico, como se isso fosse a solução dos problemas de alfabetização em nosso país (Dos Santos, 2018). Soares (2004) afirma que temos que levar em consideração todas as estratégias e progressos alcançados e não culpar o construtivismo pelas falhas na aprendizagem. Isso porque os educadores têm dificuldade em executar corretamente as ideias vindas do construtivismo, visto que a assimilação dos princípios e a transposição didática que ele defende são difíceis de entender. Considera-se o Método Fônico como um método sintético. No Brasil, seu início foi a partir do século XIX. No decorrer do tempo, os métodos tidos como sintéticos foram duramente criticados por especialistas que defendiam os métodos analíticos. O principal argumento é que ele impedia o sujeito de aprender o sentido do que é oferecido na fase inicial da alfabetização (Santos, 2018).

Segundo Moraes (2004), é uma característica do Método Fônico ensinar de modo sistemático e explícito a relação entre as letras e seus sons. Seu surgimento foi por volta do século XVI, na Alemanha, por educadores. Para o método, é essencial, durante o

processo alfabetizador, ensinar as correspondências grafofonêmicas. Além disso, ele vai contra os outros métodos que não trabalham de forma explícita ao nível do fonema. Existem diferentes métodos que ensinam a partir de textos, frases, palavras, sílabas e letras, não dando ênfase aos fonemas (Araújo et al., 2011). De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), o Método Fônico tem como base o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, além de trabalhar as relações grafofonêmicas, visando possibilitar ao indivíduo a obtenção eficiente da leitura e da escrita. As relações grafofonêmicas referem-se aos sons das letras. A criança deve dominar essa habilidade para aprender qual som deve ser pronunciado diante de uma determinada letra (codificar, ler), ou, então, para aprender qual letra precisa de ser utilizada para representar determinado som que é identificado (codificar, escrever) (Sargiani, 2022). O aprendizado das correspondências grafofonêmicas é tido como essencial desde o início do Método Fônico, começando por volta do século XVI. Já o desenvolvimento da consciência fonológica é mais atual, ocorrendo, principalmente, a partir do século XX (Seabra; Dias, 2011). O Método Fônico leva em consideração o princípio alfabético, ou seja, os símbolos gráficos (letras) correspondem aos sons da fala, é através desses símbolos e sons que conseguimos criar palavras. Esse aprendizado não é tido como natural ao cérebro humano, como ocorre com a linguagem falada, por exemplo, necessitando assim de uma aprendizagem formal e não um aprendizado espontâneo. Quem defende tal método leva em consideração a importância da consciência fonológica nos processos de alfabetização, o que gera, futuramente, bons resultados na leitura de palavras desconhecidas, por dar ênfase à decodificação fonológica (Araújo et al., 2011). Como o Método Fônico defende as relações entre as letras e seus sons, sua base não é o nome da letra, como é o caso do Método Alfabético. Quando analisamos e juntamos os fonemas, é possível criar palavras, dessa maneira usamos estratégias eficazes para ajudar a criança a ler e a escrever (MEC, 2019). Dessa maneira, não é necessário ensinar a ordem alfabética para uma criança aprender a

ler e a escrever, afinal, essa ordem é relevante, porém não fundamental para a leitura e a escrita. A adesão a essa ordem não é característica do Método Fônico, mas sim comum aos Métodos Alfabéticos, hoje utilizados com menor frequência, por apresentarem pouca eficácia, uma vez que não levam em consideração o valor fonológico das letras. Para uma criança, a ordem alfabética não é uma sistematização de dificuldade, pois, há letras, no começo do alfabeto, cujos fonemas são mais difíceis de serem assimilados pela criança do que outros (Sargiani, 2022).

Existem algumas críticas ao Método Fônico em nosso país, alguns autores argumentam que sua eficácia não será a mesma em relação a outros países, devido ao fato da nossa língua ser irregular e uma mesma letra poder ter sons diferentes. Isso é característico da língua portuguesa, existem letras que têm o mesmo som. Entretanto, os defensores do Método Fônico argumentam que os diferentes sons de uma mesma letra são ensinados no decorrer do processo de alfabetização, isto é, fonemas e palavras que são irregulares são aprendidos pelas crianças para entenderem que uma mesma letra pode ter sons diferentes. Por isso, acreditam que o Método Fônico é o mais eficiente para o aprendente compreender o princípio alfabético, visto que ensina letras, sua forma e sons ao mesmo tempo (Marinho; Bochembuzio, 2022). O Método Fônico oferece uma variedade de oportunidades de aprendizagem para o sujeito, ensina a decifrar códigos alfabéticos. Se um aluno consegue decodificar e codificar fonemas e grafemas, será capaz de ler qualquer palavra (Freitas, 2011). Segundo Capovilla e Seabra (2011), estudantes que têm dificuldade nos processos de leitura e escrita têm dificuldades em distinguir, segmentar e manipular sons conscientemente. Contudo, essa dificuldade pode ser reduzida por atividades explícitas e sistemáticas relacionadas à consciência fonológica, que podem ser abordadas antes ou durante o treino de leitura e escrita. Quando relacionada a correspondências entre letras e sons, a consciência fonológica tem um grande impacto nas habilidades de leitura e escrita. Tem se mostrado um procedimento efetivo para os alunos com dislexia, entretanto, o Método Fônico

provou ser recomendado também para crianças que não apresentam dificuldades de leitura ou escrita. Ao utilizar o Método Fonético, é preciso fazer o ensino dirigido das palavras, isto é, primeiro é necessário ensinar as palavras com ortografia regular, a seguir, as de acordo com a posição (um exemplo é a palavra casa, onde o "a" intervocálico tem o som da letra "z"), só então começa-se a ensinar palavras com ortografia irregular (como flecha ou xale para trabalhar a irregularidade ch/x). As palavras irregulares não devem ser ensinadas no começo da alfabetização, visto que a criança precisa dominar primeiro as palavras mais simples para não cometer erros (Morais, 2004). É comum os educadores apresentarem dúvidas sobre a aplicação do Método Fônico, uma delas diz respeito a identificar com qual letra os alunos devem iniciar seu aprendizado na leitura e escrita. Nadalim (2015) ressalta que, ao ensinar as crianças os sons das letras, ir pela ordem alfabética é difícil. Por exemplo, as letras "B" e "C" são mais difíceis de serem pronunciadas. Assim, é preciso aprender os valores fonológicos das letras, começando das simples às mais complexas. O mais fácil a fazer não é seguir a ordem alfabética, mas sim a ordem fonética, começando pelos sons que as crianças produzem com facilidade. O mesmo autor citado anteriormente explica que é necessário, em primeiro momento, ensinar sons que as crianças consigam pronunciar e manter por mais tempo, só depois, devemos ensinar os sons que são mais difíceis de manter por mais tempo. Como exemplo, podemos tomar o som da letra "V", que pode ser produzida com calma por um tempo maior. Não importa se a letra está no início ou no final do alfabeto (Nadalim, 2015). É possível trabalhar os sons das letras com os alunos usando a dramatização, como exemplo temos o Método das Onomatopeias, inventado por Sandra Puliezi, a partir da instrução fonética. Esta é uma forma eficaz para o aprendizado dos sons das letras. Tal como o som da letra "Z", que soa como o zumbido de uma abelha. Ao ensinar fonemas, Puliezi (2019) enfatiza que devemos trabalhar de maneira lúdica quando buscamos o suporte de onomatopeias, pois este é um recurso que podemos empregar para ensinar fonemas às

crianças associando-os a algo concreto, estimulando a imaginação. Uma criança começa a compreender o mundo ao seu redor através da imaginação e da curiosidade. Devemos usufruir dessas características infantis para interligá-las à linguagem oral e escrita e proporcionar um ensino lúdico da leitura e escrita. Para uma criança iniciar-se na leitura, o processo de decodificação deve atingir o lado esquerdo do cérebro, focar no significado só é possível quando a leitura já tem uma certa velocidade, e conseguimos alcançar isso mais rapidamente aplicando o Método Fônico (Dehaene, 2012). O educador, ao escolher utilizar as unidades menores e seus sons na alfabetização, trabalha diretamente com o hemisfério esquerdo do cérebro, fazendo com que o processo de leitura e escrita aconteça mais rapidamente em comparação quando utilizamos o Método Global, pois este trabalha com os significados das palavras, ou seja, utilizando-se do hemisfério direito do cérebro, sendo assim, a consequência é um processo de alfabetização mais longo (Barbosa e Souza, 2017).

Dehaene (2020) ressalta que há um debate sobre o ensino da leitura e uma das questões é se temos que ensinar a palavra como um todo ou os sons das letras individualmente. Quando já estamos na fase adulta, não nos recordamos de como foi difícil aprender a ler, pensamos que só de olhar para uma palavra seu significado surge instantaneamente em nosso cérebro, dando a impressão de que podemos fazer a leitura de diversas letras simultaneamente, porém isso é um engano. Ao estudar o cérebro, entendemos que ele processa cada uma das letras e seus sons, portanto, nosso cérebro não olha para o formato geral da palavra. O que nos faz entender que a leitura global é um mito. Para as crianças, esse processo é ainda mais complexo, porque quanto mais longa a palavra, mais demorada será a decodificação. Quando a criança vai evoluindo na leitura, vai ficando cada vez mais rápida, criando a ilusão de uma leitura global. Apresentar uma palavra completa a uma criança apresenta algumas desvantagens. Aprender a ler dessa forma é uma tarefa difícil para nossa memória, afinal, a criança precisa recordar a aparência de cada palavra. No ensino médio, os

estudantes conhecem cerca de cinquenta mil palavras. Um número considerável dessas palavras é semelhante, por exemplo: "dom" e "bom". Por outro lado, na abordagem fonética, é necessário memorizar um número menor de combinações de letras e sons (Willingham, 2021). Conforme Morais (2014), o Método Fônico baseia-se na premissa de que a criança precisa adquirir certas habilidades e dominar o princípio alfabético. Em seguida, deve-se desenvolver a decodificação e a codificação, as relações entre grafemas e fonemas, bem como fonemas e grafemas, entre outras relações grafofonológicas, que pertencem às regras ortográficas da língua. Por esse motivo, muitos julgam este método como tecnicista e o negligenciam, por acharem que nele as crianças são vistas como receptores passivos da aprendizagem, com pouco entendimento do mundo real e sem um papel de destaque em suas transformações. Estes conceitos acerca do Método Fônico foram derrubados devido a algumas circunstâncias: em princípio, os resultados insatisfatórios tidos no ensino da leitura nas escolas públicas (em escolas privadas, a mesma abordagem não causava impactos tão negativos, porque a maioria das crianças entravam na escola com um nível linguístico mais avançado e obtinham estímulos e explicações dentro de casa); segundo, a disseminação dos conhecimentos científicos acerca da leitura e seu processo de aprendizagem por parte de pesquisadores comprometidos em elucidarem o corpo docente e os responsáveis educacionais; e, por último, a aceitação positiva dessa iniciativa por parte das autoridades governamentais que visam melhorar os resultados, que se refletem em ações implementadas em vários países (Morais, 2014). A alfabetização dá ênfase, sobretudo, à decodificação, portanto, é essencial a escolha de um método que seja eficaz e que consiga chegar a esse objetivo. O Método Fônico tem sido considerado superior em comparação a outros métodos que defendem que o ensino da leitura e da escrita acontece de maneira incidental (MEC, 2019). Segundo Marinho e Bochembuzio (2022), os métodos foram revisados e aplicados em conjunto, podendo ser chamados de método sintético-analítico ou misto, com

características das duas teorias. No entanto, é preciso ter cautela, é necessário conhecer bem cada teoria para que ela possa ser aplicada corretamente nas escolas. Na alfabetização, há uma discussão a respeito da escolha dos métodos, um discurso polêmico e que abrange tanto o domínio acadêmico quanto o político. Nosso país precisa ampliar essa discussão, considerando estudos que contenham evidências científicas, como já foi feito em vários países que se destacam na área da aprendizagem. Em vez de ficarmos presos numa “guerra de métodos”, poderíamos encontrar os pontos comuns e transformar nossa realidade (RENABE, 2020).

Falar que todos os métodos na alfabetização são válidos, ou falar que o que importa é que o professor esteja motivado para ensinar o aluno a ler e a escrever ignora o valor do conhecimento vindo através de anos de investigação científica, além de não levar em consideração o desenvolvimento da pedagogia (MEC, 2019).

Quando temos alguém para nos ensinar de maneira explícita e sistemática a observar e refletir a respeito de fatos básicos para dominar a leitura e a escrita, os resultados aparecem mais rápidos e eficazes do que se tivémos que descobrir sozinhos. Na educação, conquistamos condições de ensino mais favoráveis quando temos os objetivos e estratégias já estabelecidos, para isso, é necessária a formação e a preparação adequada por parte dos professores, podendo dessa maneira, diminuir a grande quantidade de estudantes que possuem dificuldade em aprender. Enquanto se discute sobre qual método é o mais eficiente, não podemos esquecer que algumas competências necessitam ser promovidas para que as crianças consigam ter o direito de aprender a ler e a escrever (Zorzi, 2017). A alfabetização vai além de dominar um método, mas a escolha de um método que se mostre eficiente diante das pesquisas científicas se mostra relevante para que a criança tenha uma alfabetização bem-sucedida. As relações grafofonêmicas e o aprendizado sistemático e explícito têm se mostrado essencial no processo de leitura e escrita, por essa razão, o Método Fônico tem se destacado diante dos demais. Portanto, percebe-se que o ato de ensinar a ler e a escrever não é uma tarefa simples e fácil de

se desempenhar, por não se tratar de uma habilidade natural da criança. Fica a cargo, principalmente, do professor essa função, para isso, precisamos de docentes capacitados que dominem tanto as teorias como as práticas dos processos de leitura e escrita. Profissionais que consigam desenvolver as habilidades precursoras na alfabetização desde o ensino infantil, tais como a consciência fonológica, até chegar à consolidação da alfabetização. Afinal, a alfabetização é essencial em todos os ambientes que frequentamos e primordial para exercemos nossa cidadania.

Referências

- ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Artmed Editora, 1º ed. São Paulo, 2006.
- ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p.29-40.
- ARAÚJO, Aloísio. Pessoa et al. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011.
- BARBOSA, D. T.; SOUZA, N. N. **O método fônico sob a perspectiva neuropsicológica**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/view/563/425>. Acesso em: 07 de jan. 2024.
- BARRERA, S. D, MALUF, M. R. **Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental**, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Xf7Z67CW6vLTBYfkRmcGCYc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 de mai. de 2023.
- BENEDETTI, Kátia. Simone. 2020. **A falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixam de aprender a ler e escrever**. 1º ed. Campinas: CEDET, 2020.

BUSNELLO, Fernanda de Bastani; JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tânia Maria. **Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental**, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/h9wn3swpXPZ6QwzcV7FfS8D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 de jan. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 3° edição. Brasília, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **RENABE: Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**, Brasília, 2020. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/media/acao/pt-br/renabe/renabe_web.pdf. Acesso em 15 de dez. de 2023.

CAPOVILLA, A.G.S; GUTSCHOW, C.R.D, CAPOVILLA F.C. **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita**, 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872004000200002. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra G. **Problemas de Leitura e Escrita**. 6° edição. São Paulo. Memnon, 2011.

CAPOVILLA, Fernando; SEABRA, Alessandra G. **Alfabetização: Método Fônico**. 6°. ed. São Paulo: Memnon, 2021.

CIRÍACO, Flávia Lima. **A Leitura e a Escrita no Processo de Alfabetização**, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 04 de jan. de 2024.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. **Como o cérebro da criança aprende a ler na alfabetização?**. Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BmRDFaBYIW&t=958s>. Acesso em 12 de mai. de 2023.

DE OLIVEIRA, M. A. R. **A atuação do Pedagogo em espaços educacionais não escolares**, 2021. Disponível em: [https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3139/1/Monografia%20Marcel a%20Ayres%20Rocha%20de%20Oliveira.pdf](https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3139/1/Monografia%20Marcel%20Ayres%20Rocha%20de%20Oliveira.pdf). Acesso em: 27 de dez. de 2023.

DOS SANTOS, Cirleide Ribeiro. **Alfabetização: algumas reflexões sobre o método fônico e o método construtivista**, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_S A8_ID9512_05092018224759.pdf. Acesso em: 04 de jan. de 2024.

FREITAS, Patricia Gomes. **Um olhar sobre o método fônico**, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20PATRICIA%20GOMES%20DE%20FREITAS.pdf>. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

JÚLIO, Silvana R. **Infâncias – Alfabetização por Evidências: Guia de preparação para a alfabetização**. 1º ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MARINHO, Anna Katharina Barbato; BOCHEMBUZIO, Cintia Milene Fávoro. **Alfabetização e Letramento: um olhar crítico sobre o Método Fônico**, 2022. Disponível em: http://www.revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/articloe/view/294. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percursos históricos dos métodos de alfabetização e novas demandas de ensino**, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 30 de dez. de 2023.

MELO, Ingrid Michéle de Souza Santos; ROAZZI, Antonio; ARAUJO, Monilly Ramos. **Consciência fonológica e funções executivas: é possível estabelecer relações?**, 2019. Disponível em: https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1516/pdf_130. Acesso em: 14 de dez. de 2023.

MORAIS J. **A arte de ler**. 1º ed. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**, 2006. Disponível em: <https://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Histria-dos-Mtodos-de-Alfabetizao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 09 de jan. de 2024.

NADALIM, Carlos. **As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa - O guia definitivo**. Maringá: by Como Educar seus Filhos, 2015.

PUOLAKANAHO, A. et al. **Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability**, 2007. Disponível em: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.2007.01763.x>. Acesso em: 10 de jan. de 2024.

SARGINI, Renan. **Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para a prática e políticas educacionais de literacia**. In: SARGINI, Renan. *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 2022. p.1-43.

PASSOS, Tatiane Dieise. **A Leitura para a promoção da cidadania**, 2006. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6674/1/40266050.pdf>. Acesso em: 02 de dez. de 2023.

PAZETO, Talita de Cassia Batista; LEON, Camila Barbosa Riccardi; SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Avaliação de habilidades preliminares de leitura e escrita no início da alfabetização**, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862017000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 08 de dez. de 2023.

PULIEZI, Sandra. **As Letras Falam: Alfabetização Fônica 101 atividades**. WAK editora, 2019.

RANGEL, Franciele, de Azevedo; DE SOUZA, Emmily Cristina Firmino; SILVA, Ana Carla, de Azevedo. **Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: Processo sintético e processo analítico**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/7427/pdf>. Acesso em: 18 de dez. de 2023.

REGO, L. L. B. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**, 2006. Disponível em: <http://alfalettra.pbworks.com/f/ALFABETIZA%C3%87%C3%83O+E+LETRAMENTO+L%C3%BAcia+L+do+Rego.pdf>. Acesso em: 21 de jan. de 2024.

SANTOS, M. T. M.; NAVAS, A. L. G. P. **Transtornos de linguagem escrita teoria e prática**. 1º ed. Barueri: Manole; 2004.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**, 2011. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/161/metodos-de-alfabetizacao--delimitacao-de-procedimentos-e-consideracoes-para-uma-pratica-eficaz>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SILVA, N. S. M.; CRENITTE, P. A. P. **Desempenho de crianças com risco para dificuldade de leitura submetidas a um programa de intervenção**. CoDAS, 2016.

SIM-SIM, Inês. **Desenvolvimento da linguagem**. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre, 2004.

WILLINGHAM, Daniel T. **Crianças que lêem: o que os pais e professores podem fazer para ajudar**. 1º ed. Campinas: CEDET, 2021.

ZORZI, Jaime. **As letras falam: metodologias para educação – Manual de aplicação**. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

O Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de Minas Gerais

Elenara Mac Intyer Baldim Ribeiro¹

Cássio José de Oliveira Silva²

Introdução

A evolução da educação especial no Brasil foi marcada pela ignorância, pelo medo, pelo preconceito, pela marginalização e pela segregação, que por séculos, mantiveram as pessoas com deficiências negligenciadas e afastadas do convívio social. Atualmente a educação especial é respaldada pelo paradigma da inclusão e tem como principal desafio a valorização e o respeito às diferenças e a legitimação efetiva dos direitos das pessoas com deficiência.

A educação especial na perspectiva inclusiva é uma temática cada vez mais relevante para a qualidade e equidade da educação pública, destacando-se nas agendas das políticas públicas, assim como nas pesquisas e produções acadêmicas das últimas décadas.³

¹ Mestra em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG, pelo Projeto Trilhas de Futuro Educadores - SEE/MG. Especialista em Educação Básica e Professora da Sala de Recursos da Rede Estadual de Minas Gerais, atuando na EE Padre Rogério Abdala de Monsenhor Paulo/MG. E-mail: elenara.ribeiro@educacao.mg.gov.br

² Professor Doutor na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) e Coordenador do Núcleo de Pesquisas em Educação, Conhecimento e Sociedade (NUPECS). Pouso Alegre/MG. E-mail: CassioSilva.CS@univas.edu.br

³ Este trabalho parte de uma pesquisa realizada no Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Univas, sob orientação do professor Doutor Cássio José de Oliveira Silva, bem como da trajetória profissional e algumas inquietações vivenciadas, tanto como professora da Sala de Recursos e Especialista em Educação Básica da rede pública estadual

A princípio, os marcos históricos da educação especial no Brasil datam do fim do século XVIII e início do século XIX, mais especificamente na década de cinquenta, seja por iniciativas oficiais e particulares isoladas ou iniciativas oficiais e nacionais, como aponta Mazzotta (1999, p. 27). O autor destaca dois períodos na evolução da educação especial no Brasil: 1) de 1854 a 1956, com iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2) de 1957 a 1993, ancorado em iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Partimos do principal marco legal, temporal e histórico, a Constituição Federal de 1988, em que a educação especial ganhou contornos de política pública, constituída em embates e pressões de segmentos da sociedade e das instâncias governamentais (Kassar, 2011, p. 42), além dos acordos e movimentos internacionais que respaldaram a educação inclusiva no país.

Isso porque a Constituição Federal que garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, pressupõe que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa ou ter preconceito em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou quaisquer outras formas de discriminação. Aqui, a educação é considerada como um direito público subjetivo, individual e coletivo, sendo que no Art. 6º, é declarada como direito social, ou seja, direito do cidadão e dever do Estado.

Sendo um direito reconhecido, é preciso que seja garantido. O Art. 208, inciso III, preconiza como dever do Estado a garantia do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1990, o Brasil assume compromissos e acordos internacionais, com metas estabelecidas a partir da Declaração Mundial sobre Educação para todos, Conferência de Jomtien (UNICEF, 1990), para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, reforçando a necessidade de escolarização para os

de Minas Gerais, como também com a experiência na gestão escolar e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

estudantes com deficiência e a universalização do direito e acesso à educação.

Em se tratando das convenções internacionais ratificadas pelo Brasil, a Declaração de Salamanca (1994), na Espanha, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, cuja proposição de que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças”, tornou-se também um marco regulatório da educação especial e inclusiva no Brasil.

Na mesma década, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, que define a educação especial e sua clientela, assegurando o atendimento às pessoas com deficiência (Brasil, 1996). Conforme Art. 58, entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com serviços de apoio especializado quando necessário. Nesse contexto, o termo “preferencialmente” admite a matrícula dos estudantes com deficiência, fora das classes comuns, gerando uma questão dúbia e opcional (decisão da família) e acirrando os debates, como corrobora Freitas:

É necessário lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, um dos marcos legais mais citados quando protagonistas do cotidiano escolar apresentam discussões e coordenadas que mencionam o tema “diversidade”, contraditoriamente manteve o advérbio “preferencialmente” para se referir ao direito da criança com deficiência à escola comum (Freitas, 2022, p. 21).

A educação inclusiva vai ganhando força e materializando-se, tanto pelo trabalho de luta e mobilização da sociedade por meio de diversas lutas, sobretudo pela judicialização dos direitos. Com isso, gradativamente a integração das pessoas com deficiência -

concepção segregativa, que previa a escolarização dos alunos com deficiência, desde que fossem preparados e se adaptassem à escola, que se mantinha inalterada - dá lugar à noção de inclusão, instalando-se um novo paradigma educacional, “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade” (Brasil, 2008, p. 1).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um marco legal relevante na consolidação da inclusão escolar, que delineou diretrizes para a educação especial e inclusiva no Brasil, delimitou seu público-alvo e enfatizou o papel do atendimento educacional especializado, ampliando as matrículas nas escolas comuns, com um novo reordenamento da educação especial (Brasil, 2008).

No mesmo ano foi publicado o Decreto nº 6.571 (Brasil, 2008) que preconiza o atendimento educacional especializado, regulamentou o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394 e acrescentou dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Em seu art. 1º estabelece que

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (Brasil, 2008, p. 1).

No documento mencionado, foi acrescentado o art. 9º, passando a admitir a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (Brasil, 2007, p. 2). Essa passou a ser, então, uma importante fonte de financiamento para a educação especial. O decreto nº 6.253/2007 foi revogado pelo

Decreto nº 10.656, de 2021 que regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Posteriormente foi publicada a Resolução nº 4 (Brasil, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determinando que “os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular” (Brasil, 2009, p. 1).

Desse modo, definiu-se o público-alvo do AEE (sendo realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais), onde os estudantes matriculados em classes comuns de ensino regular público e, que tivessem matrícula concomitante no AEE, como afirmamos antes, seriam contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB. Essa legislação apontou também que, para atuação no AEE, o professor deve ter a formação inicial que o habilite para a docência, formação específica para a Educação Especial, além de suas atribuições.

Em 2011 foi publicado o Decreto nº 7.611, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 e definiu o atendimento educacional especializado como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizado de forma complementar para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar para alunos com altas habilidades/superdotação. Como objetivos do AEE, o decreto preconiza:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - assegurar condições para a continuidade de

estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611/2011, corroborou e consolidou o AEE no país, reafirmando também o dever do Estado para com a educação desse público prioritário que historicamente foi segregado do sistema educacional, em situação de desigualdade e mesmo de exclusão, impedidos de acesso e de condições de permanência.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), trouxe a meta 4 (quatro) direcionada ao público da educação especial e 19 (dezenove) estratégias, com dois enfoques o de garantir o acesso à educação, a escolarização e o atendimento educacional especializado para os estudantes público-alvo da educação especial, preferencialmente na rede regular de ensino, com o compromisso de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 15).

Em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), um importante marco legal para o país na defesa dos direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2015). A LBI trouxe vários avanços como a responsabilidade compartilhada do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade e reafirma os direitos fundamentais das pessoas com deficiência, a acessibilidade, como o acesso à informação e à comunicação, além do acesso à Justiça. No tocante a educação, a Lei nº 13.146, postulou em seu Art. 27, que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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, p. 19).

Vale dizer, com isso, que o Brasil dispõe de um amplo aparato regulatório para a garantia da educação especial e inclusiva. Com os referidos marcos legais, citados acima, o AEE ganha novos contornos e sua implementação nos estados, municípios e escolas, é ampliada e fortalecida.

O AEE como aspecto fundamental da cidadania nas escolas mineiras

Inspiramos em Cury (2002, p. 246) ao nos referir ao direito à educação escolar, como dimensão fundante da cidadania, “como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional”.

Nessa última década, em Minas Gerais, na rede pública estadual, buscando consolidar uma política inclusiva, foi publicada a Resolução SEE Nº 4.256/2020, que instituiu as diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, cujo público-alvo são os estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação e o Atendimento Educacional Especializado - AEE foi regulamentado. A resolução assegura a esses estudantes o direito à matrícula compulsória em escolas, classes ou turmas da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades de ensino. No art. 4º, o objetivo da educação especial, é traçado:

[...] garantir aos estudantes públicos da educação especial o direito de acesso às instituições escolares e ao currículo, a permanência e percurso escolar e a uma escolarização de qualidade, por meio da oferta dos atendimentos educacionais especializados (Minas Gerais, 2020, p.2).

Dentre os serviços e profissionais do AEE previstos na Resolução, para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial, são elencados:

Figura 1 - Serviços e profissionais do AEE em Minas Gerais, 2023



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Essas conquistas, sem dúvida, foram importantes para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. Quando olhamos para o passado é possível perceber, por exemplo, que as primeiras instituições especializadas, a Escola Estadual São Rafael, criada em Belo Horizonte em 1925, para o ensino de cegos, a EE Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais, criada em 1935 por influência da Professora Helena Antipoff, (fundadora da Sociedade Pestalozzi que atendia crianças

com retardo mental e problemas de conduta, e que veio para o Brasil em 1932, a convite do governo de Minas Gerais, tornando-se também uma referência no país). “Antes, a norma desse estado era recebê-los em instituições psiquiátricas, misturados com adultos qualificados como loucos” (Jannuzzi, 2012, p. 24), foram longos anos de segregação.

As autoras Borges e Campos (2018), a partir da análise documental e retrospectiva, localizaram três fases distintas e coexistentes no processo de inclusão da pessoa com deficiência, a partir do conceito de homogeneização. Na primeira fase (1930 a 1950), as crianças com deficiência frequentaram as classes especiais. Na segunda fase (1950 a 1990) houve uma ampliação das escolas especiais para a escolarização das pessoas com deficiência, enquanto as classes especiais passaram a atender alunos com problemas de aprendizagem. Já na terceira fase (a partir de 1990), a educação inclusiva é consolidada no Estado com respaldo legal, e as classes especiais são extintas frente a uma educação para todos.

A grande maioria dos profissionais do AEE atuais, no entanto, ocupa o cargo de professor da educação básica, com contratos temporários, o que gera muitas vezes a rotatividade e a descontinuidade dos mesmos junto aos estudantes, e mesmo um transtorno para as escolas no processo de convocação, pois antes devem ser autorizados pela SRE (nem sempre as solicitações são atendidas) e, quando são, geralmente o tempo de espera é significativo, devido aos procedimentos operacionais e a reduzida Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI/SRE).

A Resolução citada, no Art. 19, conceitua o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos, promovidos nas diferentes modalidades, anos e níveis de ensino de forma complementar ou suplementar na formação do estudante da educação especial, garantindo o acesso ao currículo e a qualidade do processo ensino aprendizagem.

Dentre os objetivos propostos para o AEE, a resolução salienta:

I - promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino; V - construir recursos de acessibilidades educacionais (Minas Gerais, 2020, p. 4).

De acordo com o art. 54 da referida resolução, para os estudantes que necessitarem de apoio para desenvolver atividades da vida diária (locomoção, higiene pessoal e alimentação), o gestor fará a solicitação e será autorizado um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB), observando-se o quantitativo previsto em legislação vigente, além do que comporta a escola.

Quanto à solicitação do AEE, a recente Orientação de Serviço SG/SE/SB nº 04/2024⁴, esclarece sobre os procedimentos operacionais a serem adotados pelas escolas, que ao matricularem os estudantes público da educação especial, realizem o cadastro no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), indicando qual o tipo de deficiência apresentada, de acordo com documentos atestados pela área da saúde.

Ao proceder a avaliação pedagógica do estudante, considerando suas capacidades e dificuldades, habilidades e competências, aspectos já desenvolvidos, identifica-se a necessidade do AEE e recursos de acessibilidade. Identificada a necessidade do atendimento pelo PEB - Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas, Tradutor e Intérprete de Libras ou Guia-intérprete, conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução SEE nº 4.256/2020, a escola deverá solicitar autorização

⁴ A Orientação de Serviço SG/SE/SB nº 04/2024 de 29 de janeiro de 2024, é da Secretaria de Estado de Educação/Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, conforme SEI 1260.01.0141304/2023-69.

para a convocação. As solicitações das vagas são realizadas pelas Unidades de Ensino e analisadas e aprovadas pela Equipe de Serviço de Apoio à Inclusão (SAI/SRE) e validadas pela Diretoria Educacional (DIRE), com base nos critérios estabelecidos na Resolução SEE nº 4.256/2020.

Havendo Sala de Recursos na própria escola ou na localidade, o estudante poderá ser direcionado a esse atendimento por professor especializado, no contraturno, em dias e horários a serem definidos. No caso, a escola também deverá inserir os dados do aluno no SIMADE fazendo a solicitação para a devida autorização da SRE. A sala de recursos multifuncionais organizada na escola comum, possui equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na escolarização e aprendizagem do estudante público da educação especial, na eliminação de barreiras e na participação desses estudantes no ambiente escolar, viabilizando a inclusão escolar.

Nas escolas públicas da rede estadual de ensino, o monitoramento das ações da educação especial, é realizado pela Coordenação de Educação Especial Inclusiva (CEEI), em colaboração com as Diretorias Educacionais (DIREs) das SRE, por meio das equipes do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), cujo objetivo principal de trabalho é fomentar a política da educação especial inclusiva nas escolas estaduais, conforme diretrizes estabelecidas na Resolução SEE nº 4.256/2020 (Orientação de Serviço SG/SE/SB nº 04/2024, p. 2).

No mais, a rede estadual conta com os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Centros de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), importantes no apoio ao processo de inclusão escolar.

Minas também avança ao instituir a Resolução SEE nº 4.496/2021, que dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. O CREI é

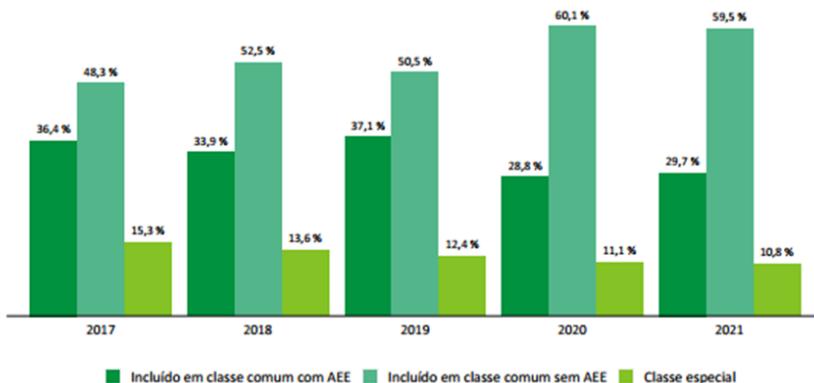
vinculado administrativamente, a uma Escola Estadual com estrutura física adequada, com validação da respectiva Superintendência Regional de Ensino. Seu público-alvo é formado por Professores e Especialistas da Educação Básica que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino; Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Gestores que atuam em escolas comuns da rede estadual de ensino.

O CREI tem por objetivos (Minas Gerais, 2021, p. 1):

- Oferecer capacitação continuada aos profissionais da educação; orientar as escolas no atendimento adequado aos estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede estadual;
- Apoiar os profissionais da educação, familiares e estudantes no seu processo educacional; auxiliar as escolas na produção de materiais didáticos acessíveis;
- Orientar as escolas na adaptação de mobiliários e espaços escolares, visando a acessibilidade física dos estudantes;
- Orientar a equipe pedagógica na construção de recursos de acessibilidade curricular;
- Desenvolver ações que estimulem a produção e o uso de tecnologias assistivas e promover ações que eliminem barreiras atitudinais na comunidade escolar.

Frente ao exposto, é importante não perder de vista, os indicadores educacionais e ao analisarmos o gráfico abaixo extraído do Resumo Técnico do Estado de Minas Gerais, Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021), que apresenta o percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classe comum (com e sem AEE) em Minas Gerais no período de 2017-2021. Verifica-se que o percentual de alunos incluídos em classes comuns e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) caiu no período, passando de 36,4%, em 2017, para 29,7%, em 2021. Fica evidente e falta-nos a clareza quanto aos motivos, da diminuição da oferta do AEE, nos anos de 2020 e 2021, o que de certa forma é preocupante.

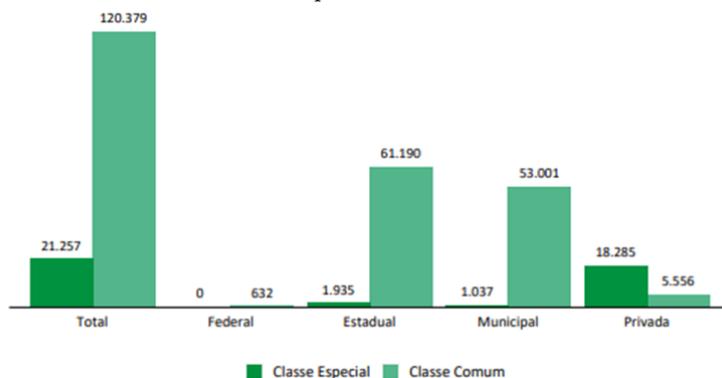
Gráfico 1 – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação que frequentam classes comuns (com e sem AEE) ou classes especiais exclusivas – Minas Gerais – 2017-2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2022.

Outro indicador, não menos importante, trata do número de matrículas da educação especial por dependência administrativa, em classes comuns e em classes exclusivas, em que a rede estadual demonstra que a grande maioria desses estudantes está matriculada em classes comuns, do total de 63.125 matrículas, apenas 3,06% dos alunos da educação especial frequentam as classes especiais, os demais se encontram incluídos nas classes comuns.

Gráfico 2 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades por dependência administrativa em classes comuns e em classes especiais exclusivas – Minas Gerais - 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2022.

Considerações finais

Pelos dados do Censo Escolar (INEP, 2022) Minas Gerais alcançou 1.763.264 (um milhão, setecentos e sessenta e três mil e duzentas e sessenta e quatro) matrículas na rede estadual⁵. Destas, 66.894 (sessenta e seis mil, oitocentas e noventa e quatro) cujo percentual é de 3,79%, são da educação especial, porém não foi possível identificar se são estudantes incluídos na rede regular de ensino. É crescente o número de estudantes com deficiência nas escolas e que estão chegando ao ensino médio, o que podemos considerar uma evidência significativa ao nos referirmos a política de inclusão implementada.

Há evidências que Minas Gerais avançou na última década em relação às políticas inclusivas e no atendimento educacional especializado, provendo as escolas, em certa medida, de recursos humanos necessários à inclusão escolar dos estudantes com deficiência da rede estadual. Porém, a morosidade no processo de

⁵ Dados extraídos do Portal QEdu: <https://qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>.

autorização e convocação de alguns profissionais nas escolas (seja pela identificação, comprovação e avaliação pedagógica do estudante da educação especial na escola ou pelo tempo de agendamento da equipe do SAI para que compareça à escola, em alguns casos) a exigência de documentos atestados pela área da saúde (sendo que muitas vezes o estudante é matriculado na escola sem um laudo, por várias razões), as equipes reduzidas dos Serviços de Apoio à Inclusão (SAIs) das SREs, inviabilizando um pronto atendimento às escolas, talvez a falta de um protocolo de avaliação dos estudantes (tanto nas escolas, como do SAI), são algumas das barreiras do sistema, que ainda precisam ser repensadas e rompidas.

Outra questão que suscitamos, é que quando a cultura escolar não se transforma, o estudante é incluído fisicamente e torna-se mais um problema na sala de aula, conseqüentemente de responsabilidade dos profissionais do AEE, é excluído da construção do conhecimento e esvaziam-se as possibilidades na sala de aula, são mantidas as práticas de exclusão na escola.

Para um AEE de qualidade, há que se garantir além do professor especializado, o suporte e o esforço da gestão escolar e das instâncias superiores, em oferecer condições de trabalho e valorização dos profissionais, formação contínua e investimento em equipamentos, materiais, mobiliários, acessibilidade e espaço adequado para a sala de recursos, se for o caso, ou seja a alocação de recursos públicos para a educação especial em cada escola desse país.

Ademais, é necessário que se estabeleça um trabalho coletivo e colaborativo nas escolas, entre os professores do AEE e professores regulares, havendo uma articulação entre a sala de aula e o AEE, que possibilitem ao estudante público da educação especial junto aos demais, o acesso ao currículo, as adaptações e ajustes necessários (não de forma empobrecida), um plano de desenvolvimento individual bem traçado e assim, potencialize o processo ensino-aprendizagem para todos. O diálogo constante, o compartilhamento e a cooperação entre os membros da equipe – gestor, especialistas e professores - são imprescindíveis para a

construção de uma escola inclusiva e comprometida com todos os seus estudantes. Lembrando que “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos” (Shaffner; Buswell; 1999, p. 69).

Partindo do pressuposto que o professor do AEE possui além da formação inicial, a formação especializada e que esta não pode ser precária e alienada, e que sua atuação demanda conhecimento e acolhimento, há que se empoderar, firmar posição, eliminar barreiras, buscando nos estudos e pesquisas, na elaboração pessoal e coletiva de suas experiências, na percepção do estudante, sua singularidade e suas escolhas, o melhor caminho para uma prática colaborativa e exitosa.

Nessa perspectiva, a presença e o papel dos profissionais com formação especializada nas escolas, não podem se restringir a espaços e aos limites da deficiência, mas, sim, contribuir para um trabalho colaborativo e inclusivo, tendo como plano de fundo, a defesa de direitos, e que possibilite ao estudante com deficiência, o acesso ao conhecimento escolar e sua plena participação no processo educativo. Cabe a nós, a coragem e o embate, frente a discursos capacitistas e narrativas intolerantes e preconceituosas, na defesa e reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Em se tratando do AEE e educação inclusiva, não há como falar em últimas conquistas, pois muitas barreiras precisam ser rompidas e há muito o que se galgar, lutar e conquistar. Ainda persistem entraves e desafios de várias ordens, desde a formação do professor, barreiras arquitetônicas, atitudinais e de acesso ao currículo, da disposição de gestores e profissionais das escolas na transformação da cultura escolar, na aprendizagem desses estudantes da educação especial, seu desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social.

Mas, afinal, conforme provocação de Pletsch (2020, p. 1), o que há de especial na educação especial brasileira? A meu ver são as pessoas, e suas singularidades, muito além da deficiência que apresentam.

Não podemos deixar de mencionar, que as políticas públicas, enquanto propulsoras de programas, projetos e ações que assegurem os direitos das pessoas com deficiência, ou seja, o papel do Estado, governos federal, estadual e municipal, em garantir os direitos previstos na Constituição Federal e voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais, otimizando recursos e serviços e impactando qualitativamente a vida dos cidadãos, em especial para aqueles em situação de desigualdade e vulnerabilidade social.

As políticas inclusivas e as redes de apoio, nesse sentido, fazem toda a diferença na vida das pessoas com deficiência, desde que legitimadas e garantidas pelo Estado e pela sociedade como um todo.

Em cada escola e em cada rede de ensino, existem especificidades, critérios e regulamentações que devem ser observados, mas ao pensarmos na educação especial, ela nos remete à pessoa com deficiência, seu modo de ser e de viver, suas escolhas, suas conquistas, muito além da deficiência e de suas limitações. Ao nos depararmos com a pessoa com deficiência, que possamos acolher o ser humano, o aprendiz e dar-lhe ferramentas para desvendar o mundo, apropriar-se do conhecimento e sentir-se pertencente à comunidade escolar, de conviver e aprender.

Há muito o que se conquistar e consolidar, em cada espaço escolar, em cada sala de aula, nas mentes e corações, nas lutas de todos, para todos e com todos.

Referências

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 24, n. spe, p. 69-84, out. 2018. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sc>

i_arttext&pid=S1413-65382018000500069&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em 30 ago. 2022. Epub 01-Out-2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400006> . Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 119/2022. – Brasília, DF: Senado Federal, 2022. 438 p.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 08 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.253/2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 25 de jan. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 6.571/2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 10.656/2021. Diário Oficial da União, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53. Acesso em: 25 de jan. 2024.

BRASIL. Lei Nº 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art60p. Acesso em 09 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> . Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 08 out. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado de Minas Gerais: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. 84 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. 79 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 nov. 2023.

FREITAS, Marcos Cezar. **Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2022. 127 p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª ed. revista. Campinas: SP: Autores Associados, 2012. 211 p.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: » <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2022.

MAZZOTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999. 208 p.

MINAS GERAIS. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial

na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais: Governo do Estado de Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SCHAFFNER, c. Beth; BUSKELL, Bárbara E. Dez Elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999. p. 69-87.

Oficina com materiais concretos

Camila Vânia Borges¹

Cátia Aparecida De Andrade Ribeiro²

Introdução

O conceito de inclusão escolar traz no seu bojo a educação escolar, em escolas e salas de aula de ensino regular, como direito de todos os alunos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica e origem cultural, conforme solicita a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Tal solicitação exige ressignificação do que sabemos sobre ensinar e aprender, da organização dos espaços e tempos escolares e da própria formação dos educadores. Em 1994 foi divisor de águas para a inclusão escolar, com a publicação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. O Brasil, assim como diversos países, foram atingidos por esta nova maneira educacional, uma vez, que o referido documento trouxe a ideia de que as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ser incluídas em escolas de ensino regular, rompendo com um paradigma relacionado à educação dessas crianças especificamente nas escolas especiais.

No que se refere à educação das pessoas com deficiência, o referido evento ocorrido em Jontiem trouxe mudanças significativas e necessárias nas políticas públicas brasileiras, refletindo de forma marcante na defesa pela escolarização das

¹ Mestra em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora e supervisora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais, Estiva.E-mail: camila.borges@educacao.mg.gov.br

² Professora de Apoio em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais, Estiva.E-mail:catia.andrade.ribeiro@educacao.mg.gov.br

crianças e pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. No início da década de 1990, outro importante evento para que as pessoas com deficiência tivessem seus direitos à educação garantida foi a “Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais”, da qual resultou a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha. O documento elaborado nesse evento colocou que os países signatários atribuíssem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais na perspectiva de incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

A Educação Especial e Inclusiva avanço muito nas últimas décadas, mas temos muito que evoluir, pois sequer que a escola tenha um olhar diferenciado, ofertar toda a acessibilidade possível, a equipe pedagógica deve estar preparada para atender a demanda e também estudar muito, pois cada criança é única embora os laudos médicos o CID seja o mesmo, mas cada criança requer um olhar diferente e suas atividades devem atender as suas necessidades, para que possa evoluir no conhecimento e a inclusão seja de fato ocorrida.

Assim, a formação de professores é condição essencial para o exercício efetivo de uma prática pedagógica satisfatória, que somente se consolidará de fato a partir da conscientização ética dos docentes e da compreensão do seu papel frente a esse novo paradigma educacional.

Diante disto, Alarcão (2011, p. 49), traz que “[...] os formadores de professores têm uma grande reponsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente [...]”, essa nova forma de ministrar as formações continuadas. Sobre essa nova cultura de formação docente, Imbernón (2009, p. 90) endossa:

Para mudar uma cultura tão arraigada na profissionalização docente, aprendemos que se requer tempo (nas mudanças culturais, não vale o curto prazo, nem a pressa), uma base sólida (a incerteza, embora seja melhor que a certeza, pode ser uma má conselheira), que

apresenta altos e baixos (não é um processo linear e uniforme, mas complexo e sinuoso), que deve se adaptar à realidade do professorado (à forma de ser aos contextos, etapas, níveis, disciplinas etc.), além da necessidade de um período de experiências no qual se leve a cabo (experimentá-lo na prática diária) e se integre (ou interiorize) nas próprias vivências profissionais.

Sendo assim, percebemos que as formações para professores ainda estão muito distantes da realidade que acontece nas salas de aulas, e os professores vão aprender na luta diária como trabalhar com esses alunos e para trabalhar com alunos da educação especial e inclusiva requer muito estudo, dedicação, olhar diferenciado para cada aluno e sua necessidade, amor, muita criatividade e conhecimento.

Preocupados com a educação inclusiva destes alunos, a Secretaria Regional de Educação de Pouso Alegre (SRE), especificamente pela equipe do SAI (Sistema de Atendimento da Educação Inclusiva), juntamente com a diretora Camila Vânia Borges, fomos convidadas a ministrar a Oficina com materiais concretos e estruturados que confeccionamos em nossa escola.

A proposta da equipe do SAI (Sistema de Atendimento da Educação Inclusiva) é proporcionar aos coordenadores, diretores, supervisores e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma experiência vivenciada em nossa escola através do meu material e de minha experiência como professora de apoio.

É necessário pensarmos na formação dos educadores, que não é uma formação para a inclusão, pois não há como preparar alguém para a diversidade, mas de formação na inclusão, uma formação que trabalha o olhar do educador sobre seu aluno, que lhe garante o acesso ao conhecimento sobre as peculiaridades de seus alunos e que o ajuda a compreender as necessidades que possa ter, a entender que o tipo de apoio é necessário, e onde buscá-lo.

Para Rego (2000) todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade, este é um preceito sobre qual não há dúvidas. A questão é: como construir a escola inclusiva oferecendo

uma educação de qualidade sem que o professor “faça de conta que ensina enquanto o aluno faz de conta que aprende?” Pra que os alunos com necessidades educacionais especiais sejam efetivamente incluídos no ensino regular a reestruturação da escola enquanto instituição é imprescindível.

Portanto, em reunião com a equipe do Sai, através de vídeo, apresentei todo o meu trabalho e também a pauta que seria apresentada na oficina REUNE (Univás – Universidade do Vale do Sapucaí), juntamente com a diretora de nossa escola, Escola Estadual Eduardo Amaral.

Segundo Fonseca (1995), a escola deve ser uma comunidade aberta, onde todos sejam valorizados exatamente pelas suas diferenças. Nessa nova escola o conteudismo, isto é, a valorização excessiva de conteúdos organizados de forma alheia à realidade dos alunos, deve ser evitado para que se valorizem outros conhecimentos e para que todos possam ter sucesso.

Na escola inclusiva deve haver uma postura consciente, crítica, significativa e um processo interativo, longe dos papéis tradicionais entre professores e alunos. A educação para ser inclusiva precisa levar em conta os desejos dos alunos e não os rótulos sobre eles; deve valorizar sua potencialidades, capacidades, e não somente suas dificuldades.

Diante disto, dentre todos os assuntos discutidos, o que mais foi pontuado é a função do professor de apoio, de como deve ser adaptado os materiais preparados pelas professoras regentes, as avaliações, o preenchimento do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno), relatórios e o principal, como deve ser confeccionado todo o material concreto e estruturado, de acordo com a necessidade de cada aluno.

De acordo, com a Resolução SEE nº 4.256/2020, artigo 9º - Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão:

I- Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com

deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes;

II- Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes;

III- Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa;

IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial;

V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de Educação, sempre que convocados;

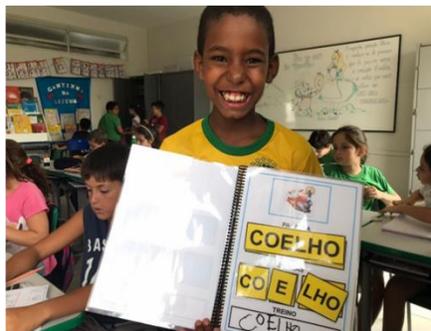
VI- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante.

Após a estruturação dos objetivos e da pauta a ser executada no dia da apresentação, iniciei a montagem dos slides com os seguintes tópicos:

- Apresentação da nossa escola e dos profissionais envolvidos;
- Explicação do Método Teacch;
- Como realizar a adaptação das atividades, avaliações e os materiais concretos;
- Construção do Portfólio e das fotos registradas.

Dentre todos estes conteúdos, o que mais seria trabalhado é a confecção dos materiais concretos e estruturados.

Os materiais estruturados e concretos possibilitam às crianças com necessidades educacionais especiais uma aprendizagem diferenciada e completa, muitos alunos necessitam de recursos que fogem da aprendizagem convencional, precisam de recursos que vão além de um papel e um lápis. E possibilitar a eles estes recursos, os tornam mais capazes e independentes. Incluir não é somente sentá-los ao lado de outras crianças, mas tornar a aprendizagem eficaz e contínua.



Com base na Resolução SEE nº 4.256/2020, Artigo 11 - É garantido ao estudante com deficiência a realização de todas as adaptações razoáveis necessárias para garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Parágrafo único. Adaptações razoáveis são adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

Deste modo, o meu trabalho junto a diretora Camila e toda equipe da Escola Estadual Eduardo Amaral, é mostrar para todos os profissionais presentes uma realidade diferente da que estão acostumados e levar as suas escolas uma nova possibilidade de inclusão.

Para Mazzotta (1996), a inclusão é um processo imprevisto, não existem fórmulas/regras prontas. A certeza é de que incluir exige, sim, serviços e recursos de apoio complementar tanto para os professores quanto para os alunos. Visando à inclusão escolar com alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se importante que o professor reflita sobre as formas adequadas para que os alunos participem das atividades propostas e aprendam, respeitados, porém, os seus ritmos e individualidades. Para Caiado, Jesus e Baptista (2011), uma reformulação das dinâmicas

em sala de aula pode promover a participação efetiva dos alunos. É preciso reorganizar a escola e a sala de aula e construir práticas pedagógicas realmente inclusivas, para que o se fazem fundamentais os investimentos na formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, é que se indica a função docente como aspecto importante da construção da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais.

Deste modo, no dia 21 de Setembro de 2023, nos reunimos para irmos apresentar o nosso trabalho e a Oficina com os materiais concretos e estruturados, juntamente com a equipe do CREI, equipe do SAI e com os demais responsáveis por este evento realizado na Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Todos os convocados, tiveram um momento no turno matutino e nós faríamos a oficina após o almoço.

Os participantes foram divididos em turmas para que participassem da Oficina do CREI e para a nossa com materiais concretos e estruturados, sendo que teriam que escolher uma das propostas e confeccionar.

Levamos, além da apresentação dos slides, todos os materiais que são confeccionados por todos os profissionais da Escola Estadual Eduardo Amaral, ficando expostos para manuseio, para que pudessem tirar fotos e conversar sobre o objetivo de cada um.

Ao iniciarmos a apresentação, fomos muito bem recebidos por todos os profissionais ali presentes. Comecei explicando sobre a nossa escola e os profissionais que fazem parte de nossa equipe. Ao dar sequência na apresentação, destaquei que em nossa escola trabalhamos em conjunto com as professoras regentes de turma, que elas nos enviam os planos de aulas com uma semana de antecedência, para que nós professoras de apoio façamos as devidas adaptações. Neste momento, as professoras de apoio ali presentes relataram que em suas escolas não acontecem dessa forma, o que dificulta ainda mais o trabalho delas, pois é impossível realizar as adaptações sem que haja essa parceria entre os professores.

Dando continuidade, expliquei sobre o Método de trabalho utilizado por mim, o Teach (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children). Um programa de tratamento e educação para as pessoas de todas as idades com autismo e problemas relacionados à comunicação. Muitos ali presentes desconhecem este programa, mas compreenderam seus objetivos e funções.



Em seguida, comecei a falar sobre como é desenvolvido o trabalho das professoras de apoio e de sala de recursos, quais são as nossas funções e como realizamos o trabalho em nossa escola. Primeiramente, destaquei que o comprometimento da equipe é essencial para que o trabalho e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais sejam desenvolvidas de forma correta e não errônea, como acontece em várias escolas de nossa SRE. Essas regras não para punir ou tornar o trabalho do professor regente cansativo, mas ao contrário, isso torna a inclusão do aluno mais eficaz e possível.

Na parte prática, levamos os planos de aulas dos professores regentes e mostramos a adaptação realizada pelo professor de apoio, para que pudessem ver em mãos como realizar a adaptação e que é possível adaptar. Alguns profissionais reagiram de forma agradável, querendo saber mais sobre como fazemos para adaptar,

pedindo ajuda e querendo transformar seu modo de pensar, porém outros não mediram esforços para acompanhar.

Outro ponto importante da apresentação foi a abordagem sobre o Portfólio, documento importantíssimo na vida escolar do aluno com necessidades educacionais e especiais. Apresentamos modelos de nossa escola para que pudessem manusear, aprender e tirar fotos. Destaquei pontos importantes para montagem de um Portfólio, ou seja, os documentos que devem conter dentro dele, que são:

- Planejamento bimestral adaptado.
- Avaliações adaptadas.
- Relatórios bimestrais.
- PDI (Plano de Desenvolvimento do Aluno).
- Fotos das atividades e intervenções realizadas dentro da sala de aula.

Para finalizar, apresentamos os materiais concretos ali presentes e as fotos dos alunos utilizando os materiais que confeccionamos e criamos.

Para a última parte da apresentação, a nossa proposta foi a realização da confecção dos materiais com todos os participantes, para que eles aprendessem de forma concreta o processo de construção e finalização. Separamos cinco materiais concretos, cada um com seu objetivo e tudo de concreto que eles precisavam para montar os materiais, desde a cola quente até os papelões, dividimos a sala em grupos pois haviam muitos profissionais presentes e seriam duas turmas. Porém, alguns participantes não conseguiram realizar a montagem, mas levaram os materiais que separamos e tiraram fotos com o objetivo de montar em suas casas ou na escola onde trabalham.

A formação dos professores ocupa um lugar muito especial, pois estes são um dos responsáveis pelo processo educativo desenvolvido em sala de aula, embora não seja o único envolvido. Glat (1999) nos lembra que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996) em seu artigo 59 reconhece a importância da formação dos professores como um

requisito necessário para inclusão escolar. Porém, conforme Alves (2003) o importante, não é capacitar somente o professor, mas também toda a equipe de funcionários da escola, já eu a pessoa deficiente não estará apenas dentro de uma sala de aula. Esta preparação visa à promoção do progresso no sentido estabelecimento de escolas inclusivas. Os professores ser estimulados a um crescimento profissional contínuo e nunca esquecer que pode ser um facilitados da aprendizagem.

Para finalizar, destacamos que foi uma apresentação maravilhosa, fomos muito bem recebidos por todos os envolvidos, agradamos a oportunidade, reconhecimento e confiança em nosso trabalho. Acreditamos que a inclusão não é uma tarefa fácil de ser cumprida, exige muito de nós e de toda equipe, mas ela é possível de acontecer. Ouvimos sempre da diretora Camila que somos capazes o suficiente para exercer nosso trabalho com competência, e isso faz com que nós tenhamos forças para enfrentar nossa trajetória e cumprir com nossos objetivos e obrigações. A base de todos os profissionais deve ser o comprometimento, só assim alcançaremos nossos objetivos.

A reflexão acerca da prática educativa e da formação docente é imprescindível quando se pensa em inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, se requer do professor e de sua formação preparação cada vez mais complexa em relação da realidade vivenciada no exercício profissional, mas essa preparação se refere à função docente tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos, e não somente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 1 volume, 2011.

FONSECA, V. **Educação Especial: Programa de estimulação Precoce** – Uma introdução às ideias de Feuerstein. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, Rosana. **Questões atuais em Educação Especial, a integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação dos professores de educação especial**. São Paulo: Pedagógica e universitária – EPU, 1996.

RESOLUÇÃO SEE No 4.256/2020. N.1260.01.0090698/2019-04/2020

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

O uso dos dados do SAEB para a avaliação da aprendizagem: um relato de experiência

Heroana Letícia Pereira¹

Maria Cláudia Gomes²

Introdução

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é a avaliação da qualidade da educação básica brasileira, sendo a maior avaliação educacional do país e responsável por elaborar seu retrato. É direcionado a estudantes, professores, diretores e dirigentes das redes pública e privada e realizado a cada dois anos para avaliar a qualidade da educação ofertada nas redes de ensino, com testes de português, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, elaborados a partir de matrizes de referência com conteúdos referentes a competências e habilidades desejáveis para cada série e disciplina, além de questionários socioeconômicos cujo fim é obter dados econômicos e sociais.

A realização periódica do exame permite a utilização de dados concretos que subsidiem a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento da educação básica do país. Isso porque o exame reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados e, somado aos dados do Censo Escolar quanto a índices de aprovação,

¹ Doutoranda em Direito na Universidade de São Paulo. Mestra em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas. Graduada em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas e graduada em Letras pela Universidade do Vale do Sapucaí. Integrante do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional de Pouso Alegre.

² Especialista em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais pela Universidade Federal de Itajubá. Graduada em Pedagogia e Letras pela Universidade do Vale do Rio Verde. Integrante do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional de Pouso Alegre.

reprovação, abandono, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O SAEB é aplicado desde 1990 e, desde então, coleta dados substanciais para a implementação de políticas públicas no âmbito da educação, bem como vem se aprimorando ao longo do tempo. Em 2019 ocorreu uma transição entre as matrizes de referência em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo os direcionamentos da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02 de 2017.

A partir de 2019 passaram a ser utilizados questionários específicos para os estudantes, professores, diretores escolares e secretários municipais de Educação e instrumentos em consonância com a BNCC: para estudantes do 2º ano do ensino fundamental são realizadas provas de língua portuguesa e de matemática compostas de itens de resposta objetiva e de itens de resposta construída; para estudantes do 9º ano do ensino fundamental são realizadas provas de ciências da natureza e de ciências humanas compostas de itens de resposta objetiva e de itens de resposta construída; para estudantes de 5º e 9º ano do ensino fundamental e de 3ª e 4ª séries do ensino médio são realizadas provas de língua portuguesa e matemática compostas de itens de resposta objetiva.

O SAEB reflete os objetivos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que determina que a educação é dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada pela sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do indivíduo, a fim de prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho.

Os resultados do SAEB são essenciais para a elaboração de políticas públicas educacionais, uma vez que a análise dos níveis de proficiência dos estudantes permite identificar áreas que precisam de intervenção, podendo ser para capacitar professores, destinar recursos para infraestrutura e ajustar os currículos. Isso porque tais políticas precisam de dados robustos para serem estabelecidas.

Assim, os objetivos deste artigo são analisar a necessidade de utilização dos resultados do SAEB para a avaliação da

aprendizagem, descrever as principais leis e normativas referentes à educação brasileira, analisar os últimos resultados do SAEB e apresentar um relato de experiência da realização de uma oficina de capacitação de profissionais da educação para o uso de dados do SAEB em seu trabalho.

Por isso, para uma boa discussão do tema, utiliza-se de uma metodologia de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com uso de registros de pesquisas anteriores constantes de textos produzidos por pesquisadores e legislação brasileira. Trata-se de pesquisa exploratória, pois busca levantar informações sobre um determinado objeto, mapeando suas condições de manifestação. A técnica escolhida para esta pesquisa é a documentação, que consiste na forma de registro e sistematização de dados, informações, identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho³.

A aplicação dos exames do SAEB apresenta desafios relacionados à infraestrutura de algumas regiões do país, o que é resultado das imensas e evidentes desigualdades presentes no Brasil. Há ainda a necessidade de capacitação contínua dos educadores para que possam analisar e interpretar de forma adequada os dados para a construção de planejamentos e atividades de intervenção pedagógica. Por outro lado, há também boas oportunidades, como o aprimoramento de estratégias pedagógicas, promovendo uma cultura de melhoria contínua da educação.

Leis e normativas que regem a educação no Brasil

Há um conjunto abrangente de leis e normativas que regulam a educação brasileira a fim de estabelecer as diretrizes e garantias para o sistema educacional do país. Trata-se de um vasto arcabouço jurídico que visa garantir o amplo acesso à educação e a melhoria

³ SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

da sua qualidade, desenvolvido especialmente a partir de 1988 em virtude dos pressupostos da redemocratização do país.

Em primeiro lugar, a Lei máxima do país, a Constituição Federal de 1988, dedica um capítulo inteiro à educação, dos artigos 205 a 214, e estabelece os princípios e objetivos da educação democrática. No seu artigo 205⁴ tem-se que:

Art. 205. 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.

Um ponto importante a se destacar é o fato de que a Constituição deixa claro que a educação não é somente um direito de todos, é também um dever de todos: Estado, família e sociedade. Já os seus objetivos se direcionam para a formação completa dos indivíduos como cidadãos e como trabalhadores, visando o aprimoramento contínuo da qualidade e ampliação do acesso à educação pública em níveis de infraestrutura e qualidade.

Quanto aos princípios da educação brasileira, deve-se buscar, segundo o artigo 206 da Constituição⁵: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação

⁴ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

⁵ BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

escolar pública, nos termos de lei federal; garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A segunda lei mais importante para a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. Trata-se da principal legislação que regulamenta as diretrizes da educação nacional, em todas as modalidades. Ela estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino, currículo e gestão.

O Plano Nacional de Educação – PNE – é a Lei 13. 005/14. Trata-se da lei que estabelece as metas e estratégias para a educação do país. Assim como a LDB, abrange todas as modalidades de ensino. O PNE tem uma característica que o diferencia em particular, porque seu conteúdo muda a cada 10 anos, o atual abrange o período de 2014 a 2024. Isso ocorre para que as metas da educação sejam atualizadas no decorrer do tempo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069/90 – não trata especificamente da educação, mas sim de um amplo espectro de direitos das crianças, como dignidade, saúde, educação, segurança. No tocante à educação, o ECA define a obrigatoriedade do ensino fundamental, assim como assegura a proteção da criança e adolescente contra qualquer tipo de negligência, violência, discriminação, exploração, crueldade e opressão.

A Emenda Constitucional nº 108/2020 tornou permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – e também ampliou os recursos destinados a ele, ampliando a participação da União. O FUNDEB é um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual que cuida da redistribuição de recursos para garantir o financiamento da educação pública especialmente no tocante à remuneração dos profissionais da educação.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) não é uma lei, mas sim uma normativa do Ministério da Educação responsável por regulamentar a organização, os meios e objetivos da aprendizagem para todos os níveis da educação brasileira. Trata-se de um documento que visa orientar o currículo escolar brasileiro.

A Lei nº 11.738/08 estabeleceu o Piso Salarial dos Professores da educação básica visando garantir a valorização da carreira docente, melhoria das condições de trabalho e aumento da qualidade da educação.

A Lei nº 12.711/12, a Lei de Cotas, é um importante marco para a educação nacional, uma vez que tornou mais justo o acesso ao ensino técnico em instituições federais e também ao ensino superior em universidades públicas. A Lei utiliza critérios de renda e de raça para promover maior acesso de estudantes negros, pardos, indígenas e oriundos de escolas públicas à educação, com o objetivo de promover inclusão social e diversidade nas instituições públicas de ensino superior.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 traz as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e garante a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, definindo os princípios para a organização do atendimento educacional especializado e a formação de professores especializados.

A Lei nº 10.098/00, a Lei da Acessibilidade, também é voltada para alunos com necessidades especiais. Neste caso, a lei trata da eliminação de barreiras físicas que atrapalhem ou impeçam o acesso às instituições de ensino, como barreiras arquitetônicas, urbanísticas, de transporte e comunicação.

A Resolução CNE/CEB nº 01/2000 trata das Diretrizes Operacionais para a educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de garantir aos adultos que não tiveram oportunidades de estudar no tempo adequado o acesso à educação em conformidade com suas necessidades.

A Lei nº 13.185/15 é a Lei de Combate ao bullying e estabelece as diretrizes para o combate à intimidação sistemática nas escolas e em outros contextos sociais para promover um ambiente escolar seguro e acolhedor de modo a prevenir a violência e a discriminação.

Em suma, há um vasto e robusto arcabouço legal que rege a educação brasileira, por isso, o rol aqui apresentado não é exaustivo. A legislação sobre a educação abrange desde a

Constituição Federal, Lei Maior do país, até leis específicas, tais como a LDB, o PNE e o ECA, além de outras normativas que visam a inclusão, a acessibilidade e a equidade no acesso à educação. As regulamentações são reflexo do compromisso do país com a democratização do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade da educação. Assim, está entre os princípios da educação brasileira que ela seja um direito de todos e dever do Estado, compartilhado com a família e a sociedade, promovendo o desenvolvimento pleno dos indivíduos como cidadãos e trabalhadores.

O Sistema de Avaliação Da Educação Básica (SAEB)

O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) avalia a qualidade da educação básica brasileira, sendo a maior avaliação educacional do país e aplicado a cada dois anos. É composto por um conjunto de avaliações externas realizadas em larga escala, permitindo ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) diagnosticar o estado da educação brasileira e os fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes. Trata-se de uma avaliação que reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes a partir dos resultados dos testes e de outras informações contextuais apuradas a partir do Censo Escolar, que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Os testes e questionários refletem os níveis de aprendizagem do conjunto de estudantes avaliados, níveis estes descritos e organizados de modo crescente, em escalas de proficiência em língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Através do SAEB as escolas podem avaliar a qualidade da educação oferecida aos estudantes. E este indicativo permite ao poder público oferecer subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais com base em evidências. Isso porque são coletados dados de estudantes, professores, diretores e dirigentes da rede pública.

Em 2021 o contexto da aplicação das provas foi diferente das demais, uma vez que ocorreu durante a pandemia de COVID-19. Neste sentido, 92% das escolas de educação básica do Brasil adotaram estratégias de mediação remota ou híbrida; 8,9% das escolas de educação básica do Brasil ajustaram a data de término do ano letivo; 72,3% das escolas de educação básica do Brasil recorreram à reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos; 17,2% das escolas de educação básica do Brasil indicaram a adoção da estratégia de continuum curricular (complementação curricular em 2022)⁶.

O contexto atípico modificou totalmente a forma de aplicação da avaliação, e a leitura dos resultados foi muito importante para apoiar políticas públicas que visem à melhoria do processo educacional no cenário pós-pandemia. Por isso, várias medidas foram tomadas para garantir a segurança dos estudantes, como recomendação de suspensão das aulas presenciais nos dias de aplicação do SAEB com a finalidade de disponibilizar mais salas de aplicação para a avaliação; possibilidade de divisão de turmas em dois grupos para garantir o distanciamento social nas salas de aplicação; obrigatoriedade de uso de máscaras por todos os envolvidos na aplicação; orientação dos aplicadores para atendimento aos procedimentos de segurança sanitária; observação dos regulamentos vigentes nos estados e municípios; atendimento aos protocolos de segurança adotados pela escola⁷.

Considerando que o Saeb foi aplicado durante a pandemia de Covid-19, nesse cenário:

- Aproximadamente 72 mil escolas públicas e privadas participaram da aplicação.
- Mais de 246 mil turmas participaram.
- Aproximadamente 5,3 milhões de estudantes presentes.

⁶ INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

⁷ INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.

- 92% das escolas de educação básica do Brasil adotaram estratégias de mediação remota ou híbrida.
- 8,9% das escolas de educação básica do Brasil ajustaram a data de término do ano letivo. Em 2020, foram 43,1%.
- 72,3% das escolas de educação básica do Brasil recorreram à reorganização curricular com priorização de habilidades e conteúdos. Em 2020, foram 67,1%.
- 17,2% das escolas de educação básica do Brasil indicaram a adoção da estratégia de continuum curricular (complementação curricular em 2022). Em 2020, foram 26,3%.

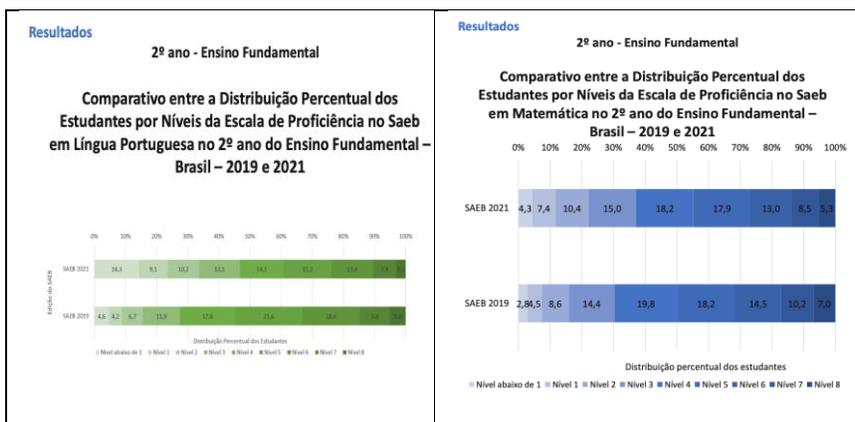
Conforme consta dos relatórios gerados a partir dos resultados das provas aplicadas em 2021: quanto à educação infantil, foi aplicado um estudo-piloto que não gerou resultados públicos, tendo sido aplicados questionários aos secretários municipais e professores de uma amostra de creches e pré-escolas públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais, cujo foco foi o processo de ensino e aprendizagem, mas não a proficiência do aluno. Quanto ao 2º ano do ensino fundamental, a avaliação buscou aferir os níveis de alfabetização conforme estipulado pela BNCC, tendo sido aplicadas provas de língua portuguesa e matemática, baseadas na BNCC de 2017, a uma amostra de escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, com dez ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do ensino fundamental, distribuídas nas 27 unidades da Federação.

Quanto ao 5º e ao 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio: os estudantes do 5º ano realizaram provas de língua portuguesa e matemática, seguindo as matrizes do Saeb vigentes (2001), tendo sido avaliadas todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, com dez ou mais estudantes matriculados no 5º ano do ensino fundamental, e uma amostra de escolas privadas, distribuídas nas 27 unidades da Federação. No 9º ano do ensino fundamental, os estudantes realizaram provas de língua portuguesa e matemática, seguindo as matrizes do Saeb vigentes (2001), além disso, uma amostra de estudantes do 9º ano

também realizou provas de ciências da natureza e de ciências humanas, conforme as matrizes da BNCC de 2017, tendo sido avaliadas todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, com dez ou mais estudantes matriculados no 9º ano do ensino fundamental e uma amostra de escolas privadas desse mesmo universo, distribuídas nas 27 unidades da Federação.

Na 3ª e 4ª séries do ensino médio (tradicional e integrado), foram avaliadas todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, com dez ou mais estudantes matriculados e uma amostra de escolas privadas desse mesmo universo, distribuídas nas 27 unidades da Federação, tendo sido aplicadas provas de língua portuguesa e matemática.

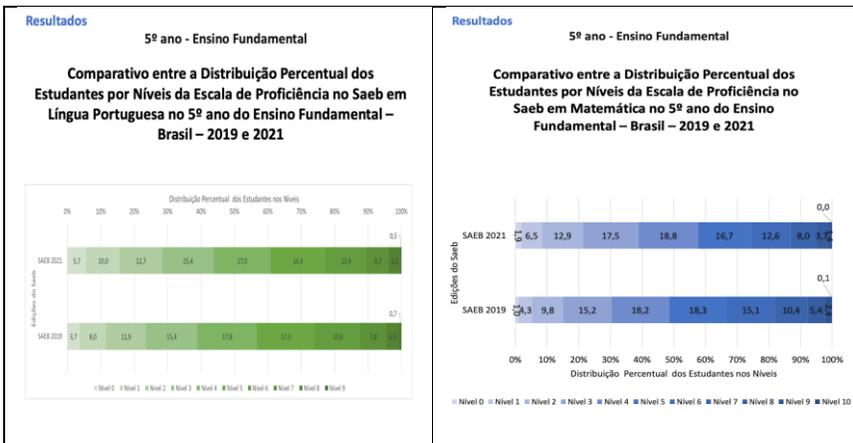
Quanto aos resultados, vislumbra-se que os níveis de proficiência dos estudantes brasileiros vêm caindo, indicando a necessidade de políticas públicas voltadas para a recomposição de aprendizagens, tanto no sentido de recuperar o que foi perdido durante o período pandêmico quanto no sentido de elevar a qualidade do ensino no país. Os gráficos a seguir demonstram que os níveis de aprendizagem estão de intermediários a baixos.



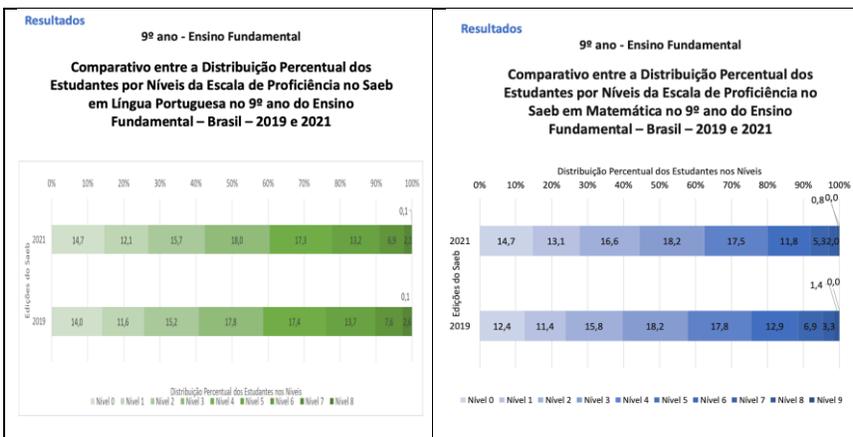
Fonte: INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf.

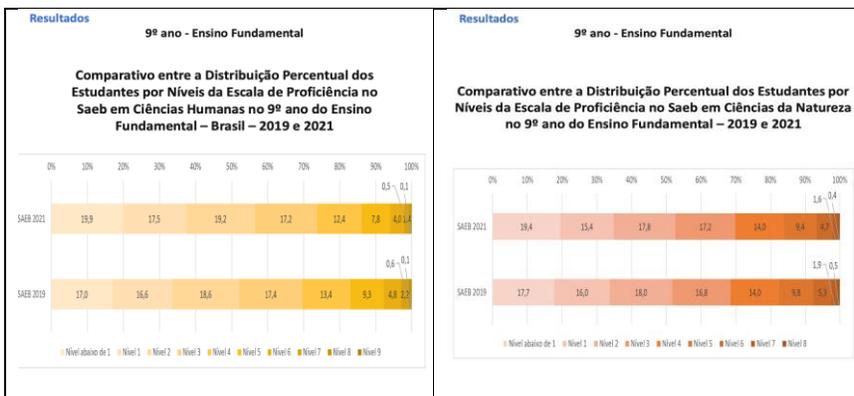
Acesso em: 12 mar. 2024.



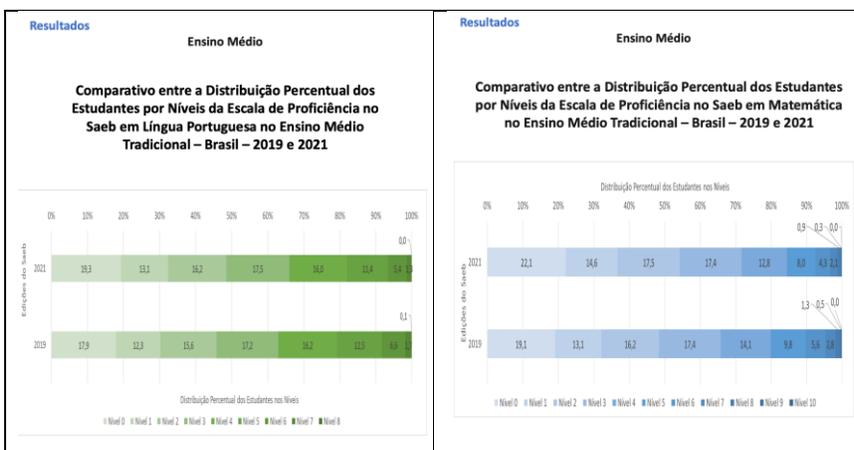
Fonte: INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.



Fonte: INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em: 12 mar. 2024.



Fonte: INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf.
 Acesso em: 12 mar. 2024.



Fonte: INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf.
 Acesso em: 12 mar. 2024.

Em detida análise dos dados, pode-se notar que os níveis de proficiência tendem a decair conforme o estudante muda de nível escolar. O segundo ano do ensino fundamental apresenta os melhores índices e o terceiro ano do ensino médio apresenta os piores. Portanto, é preciso repensar currículos e métodos para sanar tais discrepâncias e elevar os níveis da educação brasileira.

Para tanto, deve-se considerar elementos tais como: fatores socioeconômicos, pois estudantes de baixa renda apresentam condições desfavoráveis à aprendizagem no tocante a estímulos e alimentação e tendem a focar mais na busca de empregos do que nos estudos, especialmente no ensino médio; preparação dos professores, pois a formação contínua é essencial para que professores adequem seus métodos às condições dos alunos; estruturação dos currículos, pois estes devem acompanhar as mudanças históricas e sociais dos alunos, proporcionando inovação de métodos; personalização do ensino para que os estudantes sejam estimulados conforme seus níveis de proficiência; monitoramento contínuo da aprendizagem para a realização de intervenção pedagógica sempre que necessário.

Relato de experiência do desenvolvimento de oficina para o uso de dados do SAEB no trabalho docente

Primeiramente, a oficina sobre o uso dos resultados das avaliações do SAEB para a recomposição de aprendizagem iniciou-se com uma apresentação a respeito do que é o SAEB, como é realizado e seu contexto histórico, bem como sua importância para o direcionamento do trabalho docente a fim de recuperar habilidades não consolidadas ao longo do processo educacional.

Em seguida, a equipe responsável pelo Plano de Recomposição da Aprendizagem do ano de 2023 apresentou uma oficina de formação continuada focada no aprimoramento das habilidades dos educadores e demais profissionais envolvidos nas avaliações educacionais. Uma vez que uma análise do contexto escolar é o ponto de partida para discussões e atividades práticas, visando aprofundar a compreensão sobre o engajamento dos alunos nas avaliações.

Durante a oficina, foram conduzidas atividades práticas voltadas para o desenvolvimento das habilidades necessárias para a execução e análise das avaliações. Foi abordada a importância da apropriação dos dados resultantes das avaliações, considerando

aspectos como participação dos alunos, envolvimento social, organização pedagógica e planejamento.

O aprofundamento é baseado nos pilares fundamentais das avaliações, destacando o papel crucial de diversos atores no processo educacional. Os pilares incluem o professor, o aluno, o especialista, a equipe de apoio, a família e a direção da instituição. Assim, foi explorada a interconexão desses elementos para fortalecer a eficácia do processo avaliativo.

Foi dedicado um momento à compreensão e aplicação de matrizes e escalas, elementos essenciais na condução das avaliações. A análise da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB para 2023, assim como a antiga matriz (2001) para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio foi explorada e discutida.

Os participantes foram guiados através de situações práticas que exigem a aplicação das matrizes de referência, com destaque para tópicos e descritores específicos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A abordagem incluiu o reconhecimento, aplicação, análise e compreensão dos temas propostos.

Os eixos do conhecimento nas áreas de Ciências da Natureza e Humanas foram explorados, enfatizando a memorização, compreensão e aplicação dos conceitos relevantes. O objetivo foi consolidar uma visão integrada do conhecimento, preparando os educadores para orientar os alunos nesse processo.

A oficina encerrou-se com desafios práticos que exigem a aplicação das habilidades desenvolvidas. Os participantes foram convidados a identificar e aplicar as habilidades necessárias em situações específicas, reforçando a compreensão adquirida ao longo da formação.

Em suma, a oficina realizada mostrou-se abrangente e transformadora para os profissionais envolvidos. Ao longo da atividade de formação, foram apresentados dados, fundamentos teóricos e históricos a respeito do SAEB, sua função e sua estrutura para a compreensão da sua grande importância para o trabalho no dia a dia das escolas. Além das questões teóricas, a realização de

uma oficina com atividades práticas mostrou-se bastante frutífera, uma vez que seu intuito foi ajudar no aprimoramento das habilidades docentes para melhor aproveitamento dos dados avaliativos, que podem ser utilizados imediatamente para reforçar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a melhoria contínua da educação.

Considerações finais

O uso dos dados dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostra-se de grande valia para compreender o cenário em que se encontra a educação brasileira e para traçar estratégias para melhorar a qualidade da educação no país. Ao longo deste relato de experiência, foi possível evidenciar a importância de uma avaliação robusta e contínua para subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas, além de fornecer um diagnóstico preciso do estado da educação básica no país.

A aplicação do SAEB ocorrida em 2021 se deu em um período muito conturbado da história mundial, que foi a pandemia de COVID-19. Por isso, os dados de 2021 revelam não somente os níveis de aprendizagem dos estudantes, mas também a capacidade de adaptação das instituições educacionais perante os desafios impostos a elas. Os dados também revelam a capacidade das escolas de implementar estratégias emergenciais, tais como o ensino remoto híbrido, reorganização curricular e continuidade do processo de ensino ao longo do período.

Neste sentido a oficina de formação continuada apresentada neste artigo proporcionou uma rica experiência de capacitação de especialistas em educação e gestores escolares. E, a partir da análise dos resultados do SAEB, foi possível refletir junto aos participantes sobre suas práticas pedagógicas e desenvolver estratégias para a recomposição de aprendizagens. Por meio do aprofundamento nas matrizes de referência e a exploração de métodos de avaliação enfatiza-se a importância de uma abordagem integrada e colaborativa, envolvendo todos os atores do processo educativo.

Destaca-se que é preciso realizar um trabalho integrado entre famílias, corpo docente e gestores para que haja sucesso nas intervenções pedagógicas. Por isso, a utilização dos dados do SAEB como ferramenta de apoio no planejamento escolar permite a identificação precisa das necessidades dos estudantes e o direcionamento de esforços para sanar as lacunas educacionais.

Por fim, o SAEB desempenha um papel vital na promoção da qualidade da educação básica no Brasil por proporcionar uma visão mais ampla das necessidades dos estudantes. A experiência relatada neste artigo visa reforçar a necessidade de investimentos contínuos em formação docente e no aprimoramento das práticas avaliativas para assegurar maior qualidade da educação.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera os arts. 156, 158, 159, 212 e 212-A da Constituição Federal e acrescenta art. ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2015.

INEP. **Resultados do SAEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf.

Acesso em: 12 mar. 2024.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Tensões do SAEB e do IDEB para a educação de qualidade como direito. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 58, n. 58, e-20950, out. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352020000400011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 abr. 2024.

Rede Educação, Universidade e Escola pública: formação em foco

Letícia Rodrigues de Souza¹

Átilio Catosso Salles ²

A Rede Educação, Universidade e Escola Pública (REUNE) é um projeto de extensão formulado e executado pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre -MG (SRE-MG). Esse projeto é destinado aos profissionais da educação credenciados na Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre-MG. A SRE de Pouso Alegre é constituída por servidores das redes municipal e estadual de trinta municípios do sul de Minas Gerais e oferece atendimento a sessenta e oito escolas dessa região.

Desde o seu início, a Rede Educação, Universidade e Escola Pública tem como objetivo contribuir com a formação contínua e o

1 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP, 2021), com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC, PT). Atualmente, é Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) e no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Coordenadora do Projeto de Extensão REUNE (Rede Educação, Universidade e Escola Pública) e Coordenadora Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás . E-mail: leticiasouza@univas.edu.br

² Doutor em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM pela Universidade do Vale do Sapucaí (2017). Atualmente é membro do comitê de ética em pesquisa (cep) da Universidade do Vale do Sapucaí, professor titular da Universidade do Vale do Sapucaí, professor permanente do ppgeducs da Universidade do Vale do Sapucaí, coordenador do ppgeducs da Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: atilioc@univas.edu.br

desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação de Pouso Alegre e de toda região do Sul de Minas Gerais; assim como possibilitar aos servidores construir novos olhares, produzir novos conhecimentos, formarem novas perspectivas a respeito de temas que são relevantes e recorrentes em sua prática profissional na educação pública e promover a relação imprescindível entre a universidade e outros setores da sociedade.

As ações da REUNE estão vinculadas à realidade local/regional dos profissionais da educação e dos sistemas de ensino mineiro, e procuram dar respostas às demandas identificadas a partir de novas abordagens, metodologias e enfoques teóricos para os diferentes temas. Deste modo, torna-se significativo e relevante retratarmos nesta apresentação deste livro a trajetória e o percurso trilhado, os quais levarão a produção e confecção desta obra acadêmica.

As temáticas trabalhadas ao longo do percurso formativo da REUNE foram planejadas pelo Programa de Pós- Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), com o envolvimento direto da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre - MG e respondem às demandas mais proeminentes identificadas na realidade das escolas, dos alunos e dos profissionais da educação vinculados às redes estadual e municipal de ensino.

Nesse sentido, no ano de 2023, foi realizado cinco encontros no segundo semestre letivo, em que houve ações e participações de profissionais do PPGEducS, assim como de servidores da SRE de Pouso Alegre – MG e convidados.

O primeiro evento foi “I Simpósio da Rede Educação, Universidade e Escola Pública”, realizado no dia 05 de setembro de 2023, o qual tratava do tema “Saúde mental na Educação”. Neste dia, tivemos a realização de Conferência de abertura no período da manhã sobre “Educação e saúde mental na contemporaneidade”, com a participação dos convidados Prof. Dr. Rodrigo Otávio Fonseca, com o tema “Mal-estar, sofrimento e sintoma: a importância da saúde mental nos dias atuais”; e a professora Profa.

Dra. Mariana Sousa Silva Rios com o tema “As peculiaridades da saúde mental na educação: um debate contemporâneo.”

Discutiu-se nesta primeira atividade sobre a preocupação com a saúde mental e sua interface com a educação. As exigências da sociedade por performance e rendimento têm nos colocado frente a frente com importantes desafios da subjetividade humana. É sabido entre os pesquisadores que o grau de sofrimento psíquico influencia consideravelmente o processo de ensino e aprendizagem. As aproximações desse campo discursivo são fundamentais para que a escola seja um ambiente facilitador para o amadurecimento emocional de todos os atores envolvidos - uma extensão do ambiente familiar e dos cuidados relativos ao desenvolvimento de cada indivíduo, principalmente em tempos de patologização e excesso de laudos. Portanto, tornou-se imprescindível ampliar o campo de discussões das áreas de saúde (incluindo a saúde mental) e o desenvolvimento do processo pedagógico.

Neste mesmo dia, no período da tarde, realizamos uma mesa-redonda sobre “Saúde mental na escola” com a participação de psicólogos, assistentes sociais e diretores de escolas convidados para contribuírem e promoverem a discussão sobre o tema, o qual possui tamanha relevância para os profissionais escolares e para a redução do estigma associado a esses problemas, proporcionando um ambiente escolar de mais apoio e maior resiliência emocional.

Os profissionais participantes da mesa redonda foram: Maria Eunice Dande Neto (psicóloga), Jackeline Fortes – psicóloga do Núcleo de Acolhimento Educacional e Caroline Costa Zampieri dos Santos – Diretora da EE Dr. José Marques de Oliveira; Ana Gabriela dos Santos (psicóloga) e Denise Roberta da Silva (assistente social da SME). Nesta mesa redonda especificamente discutiu-se sobre que a aprendizagem e comportamento não podem ser dissociados da saúde mental, e não devem ser vistos como algo separado da saúde física. Assim como, sobre o papel da escola na promoção da saúde mental inclui tornar-se um ambiente seguro para falar sobre o assunto, sem recorrer a clichês ou

transformá-lo em tabu, pois todos nós estamos suscetíveis a um desequilíbrio mental. Também foi compartilhado como são realizados os atendimentos pontuais nas escolas, acolhimento de escuta qualificada com atendimentos em grupos, palestras, orientação, aconselhamento.

A segunda atividade organizada em 2023 teve como tema o Atendimento Educacional Especializado (Educação Especial), no dia 21 de setembro. Neste dia, as atividades foram organizadas em dois blocos. No período da manhã, tivemos discussão e debates teóricos com professores e convidados do PPGEduCS. em que as palestras retratavam sobre: “Inclusão, Educação Especial E Atendimento Educacional Especializado: A Escola como Espaço de Ser, conviver e aprender para todos e todas”; “Visão Sistêmica do Processo de Inclusão Escolar: Superação do Modelo Médico”; “Processo de Inclusão das Escolas de Arcoverde: Por Onde Começar?”; “O Atendimento Educacional Especializado do Contexto Da Rede Estadual De Minas Gerais” e “Relato de Experiência: O Projeto de Inclusão Escolar do Colégio Doctus – Campinas/Sp”.

Nessa mesa redonda, os palestrantes comentaram sobre a necessidade constante de rever conceitos, repensar a prática pedagógica e produzir novos saberes em direção à construção de uma escola, que, de fato, possa ser espaço de convivência, aprendizagem e existência para todos e todas, assim como sobre a importância de compreender a implementação do Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Minas Gerais, enquanto política pública. Eles retrataram sobre elementos e fatores que merecem reflexão visando contribuir efetivamente e assegurar os direitos dessas crianças e apresentaram sobre os processos de inclusão nas escolas de Arcoverde e também Colégio Doctus – Campinas/SP

No período da tarde, tivemos diferentes oficinas organizadas pelos colaboradores da SRE Pouso Alegre – MG. A temática das oficinas foram: Oficina 1: “A Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Mg”; A Oficina 2: “Adaptação de Materiais para

Estudante com Deficiência não Atendido por professor de apoio” e a Oficina 3: “Adaptação de materiais para estudantes atendidos por professor de apoio”.

A Oficina 1 foi desenvolvida pelos seguintes servidores: Nangela Carla Conceição de Jesus, Melina da Silva Pinheiro e Vando Lúcio Teixeira Amancio. A Oficina 2 foi desenvolvida pelos seguintes servidores: Ana Paula de Carvalho Beraldo, Simone Ribeiro Ananias, Isabela Sarno De Barros e Paloma Sabrina Freitas. A oficina 3 foi desenvolvida pelos seguintes servidores: Cátia Aparecida de Andrade Ribeiro e Gislaine De Fátima Alves. Os organizadores da oficina 1 discutiram sobre os principais pontos da Resolução SEE nº 4.256/2020, que “institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais” e apresentaram por meio de atividades dinâmicas como roda de conversa, estudo de caso, raspadinha e dança da cadeira, buscando de formas criativas a apropriação dos elementos contidos na norma vigente sobre Atendimento Educacional Especializado para a educação mineira. Na oficina 2, foi discutido sobre a importância do PDI- Plano desenvolvimento individual(importância), do Resolução ART 11 4246/2020- ART 11-sobre Adaptações razoáveis e sugeriu repertórios e passos para adaptação de materiais para as crianças com deficiência não atendido por professor de Apoio. A terceira oficina teve como objetivo orientar professores, supervisores e coordenadores escolares a como trabalhar com estes materiais na educação inclusiva de forma eficaz e coerente. As organizadoras abordaram sobre “Como adaptar materiais concretos, como adaptar os conteúdos ministrados pelos professores regentes de turmas e de aulas e quais materiais podemos utilizar para que alcancemos resultados positivos”.

A terceira atividade em 2023 teve como tema: “Avaliação do SAEB e o uso de seus resultados no planejamento pedagógico. No período da manhã, tivemos a mesa redonda intitulada de "SAEB, SIMAVE e a importância da apropriação de resultados das Avaliações Externas”, com a participação do Prof Dr Cássio José De

Oliveira Silva (PPGEDUCS), e Waldirene Barbosa e Edyenis Frango. Waldirene Barbora é supervisora da Equipe de resultados de Avaliações educacionais do Centro de Políticas Públicas e Avaliação Da Educação (CAED) Da Universidade Federal de Juiz De Fora e Edyenis Frango é Analista de instrumentos de Avaliação na Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação Da Educação (CAED) Da Universidade Federal De Juiz De Fora.

Nesta palestra, foi abordado sobre a importância das avaliações externas na educação; seus objetivos; e como interpretar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, para a gestão das redes de ensino e das escolas. Além disso, as convidadas fizeram um relato sobre o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e de como usar os resultados nas avaliações formativas para o planejamento pedagógico pelos docentes.

No período da tarde, tivemos as seguintes oficinas retratando sobre o tema proposto: Oficina 1 – “Simulado SAEB dinâmico - ressignificando a prática de preparação para a avaliação externa”; Oficina 2 – “Desenvolvendo as habilidades nas avaliações” e OFICINA 3 – “Entendendo os conceitos: recuperação escolar, reforço, intervenção pedagógica e recomposição das aprendizagens”. A primeira oficina foi desenvolvida pelos seguintes servidores: Bruno Leandro Silvério Moraes, Nangela Carla Conceição de Jesus, Melina da Silva Pinheiro e Vando Lúcio Teixeira Amâncio. Os profissionais tiveram o intuito de explicar e explicar várias práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula a fim de desenvolver técnicas, hábitos e metodologias de resoluções de provas objetivas. A segunda oficina foi ministrada pelas seguintes servidoras: Maria Cláudia Gomes e Heroana Letícia Pereira. Elas realizaram um Laboratório de análise do contexto escolar em que analisaram o engajamento com as avaliações através da dinâmica da roda das ações escolares para promover o entrosamento com o processo de avaliação, assim como desenvolveram habilidades para as avaliações: tendo como base a taxonomia de Bloom e a importância do trabalho com as habilidades

em eixos. Por fim, a terceira oficina João Carlos Carneiro Marques e Michele Santos Silva ficaram responsáveis pela condução e organização. Os organizadores abordaram sobre o conceito da Recuperação, Reforço Escolar, Intervenção Pedagógica e a Recomposição da Aprendizagem no contexto da avaliação interna e externa e como a equipe escolar pode utilizar dessas ações para ampliar as oportunidades de sucesso desses alunos.

A quarta atividade da REUNE, realizada no dia 09 de novembro de 2023, retratou sobre o tema “O Currículo da Educação Infantil e Alfabetização”. No período da manhã, as professoras Dra. Letícia Rodrigues de Souza e Dra. Roberta Cortez Gaio (PPGEduCS) e a aluna Zilá Carvalho Costa (egressa PPGEduCS) debateram respectivamente a respeito do “O currículo na Educação Infantil e a inserção das crianças bem pequenas na cultura escrita”; “O lúdico na Educação Infantil: possibilidades de conhecimento e desenvolvimento” E “A importância da consciência fonológica como habilidade precursora no processo de leitura e escrita e os métodos de alfabetização”. Na ocasião, a palestrante Letícia abordou a respeito das Diretrizes Curriculares da Ed Infantil para pensar os processos de inserção da criança bem pequena na cultura da escrita, da importância da participação e ações educativas que levem em conta contextos socioculturais em que as crianças estão inseridas e demanda por modificações no fazer docente da educação infantil. A pesquisadora Roberta apresentou os brinquedos, as brincadeiras e os jogos como atividades lúdicas que podem contribuir com a aprendizagem, o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, e refletiu sobre o papel do/a professor/a na dinâmica das atividades lúdicas, considerando a preocupação em relação aos aspectos pedagógicos das atividades e o protagonismo das crianças. Por fim, Zilá, egressa do PPGEduCS, destacou “a importância da consciência fonológica como habilidade precursora no processo de leitura e escrita e os métodos de alfabetização”. e apresentou aos participantes a importância de se desenvolver essa consciência fonológica na

educação infantil, contribuindo assim para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No período da tarde foram desenvolvidas duas oficinas: Oficina 1: “Contribuições da Orientação Espaço – Temporal no Processo de Alfabetização”, a qual os palestrantes elucidaram como o desenvolvimento da noção espaço-temporal pela criança é determinante no processo de alfabetização, e como o professor deve oferecer aos seus estudantes situações problema que envolvam as noções do corpo no espaço e de seu corpo em relação ao ambiente que os cercam. A Oficina 2 foi sobre: “Metodologias Ativas: a Alfabetização através de Obras Literárias”, em que se discutiu sobre o professor identificar e perceber as possibilidades de planejamento de atividades contextualizadas e baseadas nas metodologias ativas, buscando momentos prazerosos de aprendizagem e a importância de trazer o estudante para o papel de protagonista de seu processo de ensino e aprendizagem.

A última atividade realizada no ano de 2023 da Rede foi a 1ª Reunião de Autoavaliação da REUNE, no dia 07 de dezembro de 2023. O objetivo desta atividade foi o de apresentar e pontuar as ações realizadas durante o segundo semestre de 2023 e demonstrar a relevância dessa formação contínua para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação de Pouso Alegre e de toda região do Sul de Minas Gerais.

Uma reunião de autoavaliação é uma prática importante para avaliar o desempenho e o sucesso de um evento após sua realização. Essa reunião envolveu a participação de pessoas envolvidas na organização e execução do evento, permitindo uma reflexão sobre o que funcionou bem, identificando áreas de melhoria e capturando lições aprendidas.

Ao finalizar as atividades neste dia, foi compartilhado um QRCODE e *link* para que todos os participantes dessa primeira edição pudessem participar desse processo de autoavaliação da 1ª Edição da REUNE. Desse modo, os participantes puderam responder este questionário, com base nas atividades que participaram em 2023 na REUNE.

Através deste formulário, foi possível verificar se os objetivos do evento foram alcançados, analisar se as metas foram cumpridas em termos de participação e engajamento do público, obter sugestões de temas para os próximos eventos (2024), assim como identificar aspectos que não funcionaram conforme o esperado.

Desse modo, esse projeto demonstra altos impactos acadêmico e social, tanto para a comunidade acadêmica da Univás, assim como para os servidores e profissionais da SRE de Pouso Alegre – MG. Tornou-se possível a cada encontro ler/compreender a educação como prática transformadora, a qual possibilita que o profissionais sejam professores críticos e reflexivos a respeito de sua atuação profissional, possibilitando que essas oficinas sejam momentos propícios para a discussão e formação desses sujeitos, os quais em suas práticas educativas precisam lidar com diferentes realidades, abordagens e problemáticas no contexto da escola pública.

Nesse sentido, a universidade está atenta às necessidades da região em que se situa e busca produzir subsídios para a educação que nela se realiza, beneficiando-a assim por meio deste projeto, oferecendo a possibilidade a esses professores da Rede Pública de serem atendidos pelas atividades, pelas pesquisas, pelas reflexões produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), que podem contribuir para a prática escolar e, conseqüentemente, para a educação básica.

Após a organização e execução dessas diferentes atividades no ano de 2023 foi instituído o desejo de formular um livro que pudesse circular e veicular as informações que foram dialogadas e construídas nos diferentes espaços educativos e formativos do projeto de extensão da REUNE.

Para o próximo ano temos atividades planejadas para a rede que vão na direção de consolidar essa proposta de praticar a extensão na pós-graduação. É disso que nos ocupamos no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade. A extensão, em articulação direta com o ensino e a pesquisa.

Reflexões sobre a Educação Especial: contexto de sala de aula

Estela Costa Ferreira¹

Luiz Ricardo de Moura Gissoni²

Introdução

A educação é apontada como direito fundamental, sendo dever do Estado, da família e da sociedade (Brasil, 1988). De acordo com Silva e Carvalho (2017), a educação exerce um fator de coesão, considerando a diversidade dos indivíduos e o respeito pelas especificidades um atributo das práticas educativas. Assim, o pluralismo, as expressões culturais e a multiplicidade de talentos individuais são características implícitas à educação e fomentam a igualdade de condições de acesso e de permanência na escola (Brasil, 1996).

¹ Doutorado em andamento em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Brasil. Possui graduação em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alfenas (2013) e mestrado em Estatística Aplicada e Biometria pela Universidade Federal de Alfenas (2016). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Análise Real e Funcional. E-mail: estela.ferreira@ifsuldeminas.edu.br

² Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade na Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS. Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL (2016). Licenciado em Administração pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS (2014). Especialista em Gestão Financeira e Controladoria pelo Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação - FAI (2012). Graduado em Administração pela Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS (2010). Possui experiência profissional na iniciativa privada e na área pública. Ingressou no IFSULDEMINAS em Janeiro de 2013. E-mail: luiz.gissoni@gmail.com

A educação especial, especificamente, possui como pressuposto e diretriz o atendimento aos alunos definidos como público-alvo da educação especial (PAEE), reconhecidamente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (Brasil, 2013). Além de acesso, é garantido o atendimento educacional especializado e orienta-se que os professores recebam formação para tal atendimento, assim como para a inclusão, fornecida pelos sistemas de ensino (Brasil, 2008). Entretanto, a realidade, muitas vezes, não acompanha as determinações legais, o que nos faz refletir e questionar: É oferecida formação continuada sobre educação especial? Quais professores são convidados a participarem dessas formações? Os conteúdos atendem às necessidades escolares? Há suporte e apoio da comunidade escolar para a inclusão? Há materiais pedagógicos disponíveis e profissionais especializados para contribuir com as adaptações pedagógicas? Como é o ambiente escolar dentro e fora da sala de aula? Há tempo hábil para planejamento pedagógico e trocas de conhecimentos entre os professores?

Refletir sobre questões como estas nos remete à precariedade, não apenas da formação do professor, mas da estrutura escolar frente aos desafios do processo de inclusão. A falta de formação adequada para os professores e outros profissionais da educação faz com que eles se sintam despreparados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, levando a práticas pedagógicas inadequadas e até mesmo à exclusão involuntária desses estudantes. Ademais, em muitas instituições, a falta de instalações adequadas, recursos pedagógicos específicos e serviços de apoio comprometem a capacidade das escolas de atender às necessidades de todos os alunos, sobretudo aqueles com necessidades educacionais especiais, limitando a participação plena desses alunos e dificultando seu aprendizado.

Apesar das determinações legais, a concretização de escolas inclusivas perpassa uma revisão de conceitos da própria escola que coloca em contradição o determinado e o executado legitimando a manutenção de poderes e saberes. Além disso, Faria e Camargo

ressaltam que “[...] a falta de formação específica e o despreparo do professor têm sido frequentemente apontados como fatores que dificultam a inclusão escolar” (Faria; Camargo, 2017, p. 218).

Percebe-se que a conduta do professor é importante e de grande relevância ao tratar do processo de inclusão. O posicionamento do professor, suas emoções, direcionamentos e escolhas didáticas estão diretamente relacionados ao bom andamento das propostas de uma escola inclusiva. Entretanto, o professor não pode, sozinho, ser responsabilizado pela inclusão escolar, pois garantir inclusão é um compromisso de toda a comunidade escolar.

Estas reflexões não têm por objetivo ausentar os professores de suas incumbências, pelo contrário, é necessário que todos assumam sua parcela de responsabilidade na busca de uma escola verdadeiramente inclusiva, entretanto trata-se de um processo que deve ser realizado em conjunto. Dessa forma, surgem novos questionamentos: O professor está realmente despreparado? Ou está sobrecarregado de trabalho? Há tempo disponível nos horários apertados do professor para a formação continuada? Como o professor se sente frente ao processo de inclusão sendo colocado como principal responsável pelo mesmo? É insegurança ou frustração diante de um desafio grande demais para ser enfrentado no isolamento da elaboração de planos de aula?

Neste capítulo nos propomos a discutir sobre o processo de inclusão a partir do referencial de professores regentes de turma. Reflexões sobre suas percepções, aflições e medos serão colocadas em debate. Percebemos o trabalho do professor como algo isolado e solitário, levando à sobrecarga e frustração. Nossas reflexões visam enfatizar, como o trabalho em colaboração de toda a escola e comunidade escolar deve estar atrelado ao processo de inclusão.

Mostra-se que os professores e outros profissionais não são capacitados na área de inclusão escolar e apresentam falta de engajamento filosófico e político para atender às diretrizes desse novo paradigma que é a inclusão, apresentando dúvidas conceituais, falta

de clareza e indagações relevantes sobre a política. Portanto percebe-se a necessidade de reconstruir o saber destes professores e ampliar a formação dos mesmos na área (Silva; Carvalho, 2017, p. 302).

Percebe-se ainda a formação do professor voltada para teorias e exclui o saber e as necessidades de sala de aula inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Miskalo, Cirilo e França (2023) apontam que o diálogo entre o professor especializado e o professor de classe comum precisa ser fortalecido e infelizmente a legislação não prevê momentos de formação para a superação do distanciamento comum entre os professores. As autoras reforçam que “a junção dos conhecimentos e especificidades dos estudantes, no processo de ensino e aprendizagem, pode ser mais clareada ao passo que ambos os professores dialoguem sobre o aluno” (Miskalo; Cirilo; França, 2023, p. 520).

Silva e Carvalho (2017) analisam a formação do professor para a inclusão e discutem que as implicações recaem apenas sobre sua formação acadêmica, em geral. Elas sugerem como estratégia para facilitar a inclusão escolar a formação de grupos e equipes de trabalho nas escolas, onde os professores e gestores escolares atuariam colaborativamente, oferecendo suporte e auxílio mútuos para fortalecer o processo de inclusão.

É imprescindível que a escola entenda o processo de inclusão como parte de sua estrutura e não apenas como responsabilidade individual do professor. Mais do que a colaboração entre gestores e professores, o programa de inclusão escolar deve envolver a família do educando em coparticipação com a escola, contribuindo com informações, sugestões, críticas e solicitações, indicando o caminho que a escola deve seguir.

A seguir, faremos algumas considerações e reflexões sobre o processo de inclusão escolar a partir de um referencial docente de formação e atuação e sobre a infraestrutura escolar.

Reflexões sobre a formação e atuação do professor regente

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece como estratégias a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a criação de centros multidisciplinares que visem apoiar os professores da educação básica, pesquisas e desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos e equipamentos de tecnologia assistiva que promovam acessibilidade ao ensino e à aprendizagem (Brasil, 2014). De forma similar, a Resolução CNE/CEB 2/2001 diz que as escolas devem organizar suas classes e prover tanto professores especializados quanto professores das classes comuns capacitados para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2001).

Todavia, a realidade nem sempre acompanha a legislação. É notório que a discussão sobre inclusão, juntamente com cursos e palestras sobre o assunto aumentou significativamente, inclusive com formações disponibilizadas pela própria escola. O projeto REUNE (Rede Educação, Universidade e Escola Pública) ofereceu palestras e oficinas sobre o assunto, sendo um dos mais solicitados. Foram convidados professores especialistas e professores de sala de recurso. Infelizmente, a disponibilidade física do projeto e a organização escolar inviabilizam a participação de professores regentes de turma. Percebe-se que estes se sentem os mais fragilizados neste processo de inclusão. A eles são atribuídas diversas funções pedagógicas e burocráticas referentes aos alunos PAEE, mas pouca ou nenhuma formação especializada.

De acordo com Santos (2021), a troca de informações entre professores regentes e especialistas está fragilizada, pois há pouco espaço e tempo disponíveis para planejamento conjunto nas escolas. A autora ressalta ainda que os professores regentes se sentem isolados em seus planejamentos e com dificuldades em desenvolver atividades diversificadas para seus alunos. Para Walsh (2018), é essencial a troca de experiências entre os professores no ambiente escolar, sobretudo com os profissionais

das salas de recursos, já que isso intensifica as ações destinadas ao atendimento dos alunos com necessidades especiais.

Em um estudo que aborda as preocupações dos professores em suas práticas pedagógicas com alunos PAEE, Prado e Tassa (2023) destacam que a falta de comunicação entre os professores regentes e os profissionais das salas de recursos é o principal obstáculo encontrado. De acordo com os autores, os professores não recebem informações suficientes sobre as limitações e dificuldades dos alunos PAEE em suas turmas. No entanto, esse não é o único problema. Prado e Tassa (2023) também apontam que as deficiências na formação inicial e continuada dos professores dificultam a aquisição do conhecimento necessário para o desempenho adequado de suas funções, resultando em insegurança no atendimento aos alunos da Educação Especial. Bezerra (2020) complementa expondo acerca da divisão dos trabalhos entre os professores, alertando que nem sempre ela está bem definida. Muitas vezes, o professor regente atribui toda a responsabilidade para o professor especialista, se eximindo da educação do aluno PAEE.

Miskalo, Cirino e França (2021) destacam que os profissionais precisam receber formação adequada para que possam encontrar novos caminhos e formas de exercer as práticas educativas, considerando as diversas formas de aprender. As autoras explicam ainda que não basta apenas trocar uma prática pela outra, pois o ato educativo é complexo e precisa de significado em seus conteúdos para transformá-los em conhecimento. Assim, o professor regente, primeiramente, precisa assumir todos os alunos da classe como seus alunos. Em segundo lugar, é preciso entender que nenhum professor fará este trabalho sozinho. Neste ponto, surge um questionamento: Por que o professor regente, muitas vezes, exclui de seu planejamento os alunos PAEE? Em nossa experiência, diríamos que o fazem por dois motivos principais: sobrecarga de trabalho e formação insuficiente.

A carga de trabalho do professor é notoriamente alta, perpassando a quantidade de alunos em sala, tarefas burocráticas,

planejamentos de aulas, reuniões, correções de atividades, avaliações, cobranças sobre produtividade, entre outros. Já a formação do professor, no que se refere à inclusão, precisa ser fortalecida, pois ainda existem sentimentos de angústia e medo sobre sua capacidade de ensinar frente às especificidades da Educação Especial (Silva; Carvalho, 2017).

Independentemente do motivo, a inclusão de todos os alunos nas aulas é essencial para uma escola verdadeiramente comprometida com a sociedade e para uma formação crítica e cidadã.

Reflexões sobre recursos pedagógicos e infraestrutura escolar

A infraestrutura escolar, de acordo com Garcia (2014), inclui as instalações, os equipamentos pedagógicos e os serviços essenciais para o funcionamento da escola e o apoio à aprendizagem dos alunos. Esta variável tem um impacto direto no desempenho escolar dos estudantes, o que explica, em parte, por que a infraestrutura escolar tem sido um aspecto de destaque na educação brasileira ao longo dos anos.

Melhorar as condições de infraestrutura das escolas, com mobiliário, professores habilitados e recursos didáticos e pedagógicos adequados é indispensável para a melhoria da qualidade do ensino para todos os alunos, incluindo os alunos PAEE (Miskalo; Cirino; França, 2023). Segundo Vasconcelos, Lima, Rocha e Khan (2021), a aplicação de investimentos e a implementação de uma boa infraestrutura nas escolas são ações que não apenas contribuem, como também exercem grande influência na qualidade da educação, inclusive e sobretudo da Educação Especial. Se as práticas organizacionais dentro de uma escola têm como objetivo principal ofertar condições necessárias para o seu bom funcionamento, é improvável que isso se dê de maneira independente das estruturas que as cercam (Silva; Gissoni; Silvestre; Brito, 2024).

Nas oficinas oferecidas pelo projeto REUNE, muitos materiais didáticos e pedagógicos foram expostos para a apresentação. Uma oficina muito interessante que mostrava materiais, seus usos e sua confecção, na maior parte com materiais de baixo custo e/ou recicláveis foi apresentada com maestria. E a próxima reflexão parte deste ponto: Há recursos disponibilizados para a compra destes materiais nas escolas? Quando são confeccionados pelos professores, qual horário é disponibilizado para a realização desta tarefa? A equipe escolar colabora na pesquisa, análise e confecção dos materiais didáticos necessários ou é mais uma tarefa solitária do professor?

Faria e Camargo (2018) apontam para a dificuldade em organizar a sala de aula para desenvolver atividades fazendo o uso dos recursos, devido à falta de espaço, diante das necessidades dos alunos. As autoras destacam ainda que, apesar de recursos e equipamentos, algumas vezes, estarem disponíveis nas escolas, os professores não recebem orientações para seu uso e utilização, tornando-se ineficazes para o processo.

Os professores julgam ser necessária a “realização de adequações metodológicas, pedagógicas, de infraestrutura e comunicativas para desenvolvimento do ensino” (Silva; Carvalho, 2017, p. 300). Porém, o trabalho de Silva e Carvalho (2017) destaca que a situação atual das escolas é caracterizada pela inexistência ou insuficiência de recursos, o que acarreta em dificuldades de planejamento e estratégias que o professor utilizará para ministrar as suas aulas e definir suas ações.

A situação observada durante as oficinas corrobora com as ideias desses autores. Uma vez que a maior parte dos materiais didáticos e pedagógicos usados pelos professores era confeccionada por eles próprios. Dessa forma, o professor precisa dispor de tempo, recursos financeiros e criatividade para elaboração e criação desses materiais.

Mendes (2017) adverte sobre a busca por excelência nas escolas, gastando o mínimo possível, o que acarreta em dispensa de professores especializados do trabalho em classes comuns. O

argumento de economia e otimização de verbas vem sendo usado insistentemente para manter um “modelo de inclusão escolar que pouco prioriza a sala de aula comum e que, por consequência, negligencia o PAEE” (Bezerra, 2017, p. 884). O autor enfatiza sobre a constituição de um processo de intensificação do trabalho docente realizado na esfera de um cargo precarizado e desvalorizado.

O que comumente se encontra são professores arcando com os custos de materiais didáticos e pedagógicos sozinhos. Além disso, dispendo de tempo para a confecção, elaboração e estudo sobre estes materiais e sobre as necessidades específicas de cada aluno por conta própria. Dessa forma, inferimos que a inclusão é tratada como projeto pessoal de alguns bons profissionais, mas ainda tida com descaço em relação a políticas públicas efetivas.

Além disso, Faria e Camargo (2018) criticam a preparação emocional dos profissionais para o trabalho exigido, constatando que, muitas vezes, os aspectos emocionais do professor são relegados em detrimento de fatores cognitivos. Apesar de vieses tendenciosos nos induzir a dicotomizar as emoções em positivas ou negativas, devemos compreendê-las como expressões genuínas do contexto. As autoras descrevem

[...] emoções/afetos/sentimentos do professor em relação à inclusão: ansiedade, choque, culpa, desânimo, desconhecimento, descrença, desespero, despreparo, desvalorização, dificuldade, fracasso, frustração, incompetência, pânico, pena, preconceito, preocupação, revolta, sentimento de estar perdido, sentimento de não realização profissional e solidão (Faria; Camargo, 2018, p. 222).

Corroborando com as autoras, Miskalo, Cirilo e França (2023) destacam a importância de considerar as dúvidas e os anseios dos profissionais envolvidos no processo de inclusão para superar as dificuldades encontradas e ressaltam que é necessário um conjunto de fatores para a efetivação da inclusão escolar que vão muito além de apenas inserir o educando com deficiência na escola. Os sujeitos devem ser incluídos por inteiro, professores e alunos, compreendidos

como seres plenos e integrais com intelecto e emoções para a prática de uma escola inclusiva (Faria; Camargo, 2018).

Conhecer as emoções do professor frente à inclusão é conhecer a realidade da educação inclusiva por dentro, por detrás dos discursos treinados e estereotipados. A emoção é expressão impactante e autêntica e revela como o professor verdadeiramente se relaciona com a inclusão (Faria; Camargo, 2018, p. 224).

Além disso, há uma excessiva preocupação com o cumprimento de currículos e conteúdos a serem transmitidos em oposição às preocupações sobre a aprendizagem, o que acarreta em uma barreira para o professor conhecer melhor seus alunos e entender suas especificidades. Isso impacta também no planejamento de aulas em acordo com as demandas encontradas que considerem “ferramentas de ensino que mobilizam o uso da atenção, da memória, da criatividade, do comportamento voluntário e da linguagem, por intermédio da mediação pedagógica” (Oliveira; Papim; Paixão, 2018, p. 28).

Neste aspecto surgem discussões sobre a aprendizagem no sentido de atribuir sentido à mesma. O que estamos ensinando nas escolas para nossos alunos? Em seu trabalho, Andrades, Guedes e Silva (2016, p. 03) trazem importantes questionamentos sobre a inclusão e nos indagam: “Como pensar em inclusão de sujeitos se o pensar em si não perpassa o ser e fixa-se no ter?”.

Referências

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos, Brasília, DF, 5 out. 1988. Tit. VIII, Cap. III, Sec. I. BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: Planalto, 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 de maio de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em 05 de maio de 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE n.2**, de 11 de setembro de 2001. Resolução que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. CNE/CEB. 2001

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 217-228, 2018.

GARCIA, P. S. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322682321>. Acesso em: 27 maio 2024.

MISKALO, Adriana Ligia; CIRINO, Roseneide Maria Batista; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. Formação docente e inclusão escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 516-536, 2023.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. "Educação Especial e Inclusiva: perspectivas e problematizações". In: OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba: Editora CRV. 2018.

PRADO, L. A. do; TASSA, K. O. M. E. Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 15, n. 44, p. 262–282, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8240411. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1854>. Acesso em: 27 maio 2024.

SANTOS, Sebastiana Gama dos. Desafios para a Educação Inclusiva: Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial. **Revista Triângulo**, v. 14, n. 2, p. 114-132, 2021.

SILVA, C. J. de O.; GISSONI, L. R. de M.; SILVESTRE, A. L.; BRITO, F. L. M. Desafios da gestão escolar na pandemia de Covid-19: relatos de experiências de diferentes contextos. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 22, p. e87188, 2024. DOI: 10.5902/2318133887188. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/87188>. Acesso em: 27 maio 2024.

SILVA, Naiane Cristina; CARVALHO, Beatriz Girão Enes. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, p. 293-308, 2017.

VASCONCELOS, J. C.; LIMA, P. V. P. S.; ROCHA, L. A.; KHAN, A. S. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 113, p. 874-898, 2021. DOI: 10.1590/s0104-40362020002802245. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362021000400874&script=sci_arttext. Acesso em: 27 maio 2023.

WALSH, M. **The Inclusion of Students with Special Needs in the General Education Classroom**. Dominican University of California. Dominican Scholar (2018). DOI: 10.33015/dominican.edu/2018.EDU.ST.01. Disponível em: <https://scholar.dominican.edu/senior-theses/69/>. Acesso em: 27 maio 2023.

Relato de experiência sobre oficina de metodologias ativas: a alfabetização através de obras literárias

Simone Merlo de Souza¹

Introdução

O processo de alfabetização e letramento começa com o nascimento da criança, todos os estímulos das cantigas, histórias e conversas oferecidos pela família fazem parte desse processo. Ao ingressar na escola, a criança já traz todo esse conhecimento que será sua base para o início da educação formal. (Santos, Faria, Silva e Milagre, 2024, p.169)

Esses autores também nos recordam que “jogos e brincadeiras na educação infantil no processo de ensino e aprendizagem proporciona à criança o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social e da linguagem a partir da inserção de atividades lúdicas nos ambientes educacionais”. (p. 168)

Para José Morán, nos dias de hoje, a escola que pretende ensinar e avaliar os estudantes de forma padronizada e que aguarda resultados pré-concebidos, não reconhece que há uma sociedade que se baseia em competências (cognitivas, sociais e pessoais) que exigem perfis proativos, colaborativos, empreendedores e personalizados. (2015)

Ele também afirma que

¹ Mestra em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Possui graduação em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (1998). Atualmente é Analista Educacional do Governo do Estado de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. E-mail:

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (2015, p. 15)

A maior característica de uma metodologia ativa é a centralidade do estudante, responsável pelo comprometimento com seu processo de aprendizagem. Nesse caso, o professor deixa de ser o “transmissor” de conhecimento para ser o orientador do processo de ensino. Aliás, a transmissão do conhecimento poderia se justificar nos tempo em que havia dificuldade para se acessar as informações, não nos tempos atuais, quando a informação está a um clique de distância.

Morán (2015) continua

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino. (2015, p. 18)

A utilização de uma metodologia ativa que parte da resolução de problemas, de desafios e da elaboração de pesquisas, colabora com a formação de estudantes críticos e pensantes, estimulando um processo de ação-reflexão-ação.

Para Andréa Alves Ferrari et al,

Pensar numa pedagogia inovadora é pensar numa educação crítica, transformadora, cujos conhecimentos devem ser construídos de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática, participativa e transdisciplinar.

Além da metodologia ativa é imperativo saber sobre Alfabetização e Letramento para que se possa compreender como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes. A palavra alfabetização denomina “o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica.” (Soares, 2005 p. 24). Para que o estudante consiga dominar essa tecnologia, há um conjunto de habilidades, procedimentos e conhecimentos que precisam estar bem desenvolvidos, tanto no que diz respeito ao funcionamento do sistema de representação da fala, assim como as habilidades motoras e cognitivas.

Para Magda Soares

Quando nos alfabetizamos, aprendemos um sistema de representação da linguagem humana que toma como objeto de representação inicial os sons da fala, mas, posteriormente, para anular a variação linguística, tende a se afastar da fala por meio da ortografia. (2005, p. 43)

Segundo Soares (2005), da ampliação gradativa do conceito de alfabetização, surgiu o conceito de letramento, que deve ser entendido como o desenvolvimento de habilidades para o uso, com competência, da leitura e escrita nas práticas cotidianas em sociedade.

A autora apresenta o poema de Kate M. Chong (2005), uma estudante norte-americana, que define letramento:

O que é letramento?

Letramento não é um gancho
onde se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão

é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,
para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

Para a professora Poliana Bruno Zuin et al (2022), a literatura e a leitura estabelecem um vínculo entre as atividades propostas pelo professor e o mundo infantil, “trazendo significação às atividades constituídas nas rotinas das salas de aula da Educação Infantil e Alfabetização, evidenciando que o processo de alfabetização não é demarcado por uma etapa, mas como processo inicia-se com a inserção da criança no mundo que é letrado”.

Desse modo, o objetivo deste artigo é relatar a experiência da aplicação de uma oficina de produção de jogos baseados em obra literária enquanto atividades de alfabetização. Ao final da oficina foi elaborado um material educativo voltado à alfabetização de uma forma significativa, visto que é baseado em obra literária, e

também lúdica. O conteúdo deste material foi validado pelos próprios especialistas/participantes da oficina, pois puderam planejar e vivenciar as atividades desenvolvidas.

Avalia-se que o desenvolvimento destas atividades é facilitado e beneficiado pela prévia organização dos grupos e disposição de materiais que serão utilizados, sendo todos eles compartilhados. Acredita-se que a experiência proposta possibilitou demonstrar aos educadores sobre a importância da centralidade do estudante, da contextualização das atividades propostas, da exploração do lúdico, possibilitando uma aprendizagem significativa.

Sobre o local e a participação



As atividades da Oficina “**Metodologias Ativas: a alfabetização através de obras literárias**” foram realizadas com especialistas dos anos iniciais das escolas estaduais e coordenadores das escolas municipais de educação infantil, totalizando 80 participantes.

A Oficina fez parte de um projeto realizado através de uma parceria firmada entre a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre e a Universidade do Vale do Sapucaí - o REUNE - Rede Educação,

Universidade e Escola Pública. As atividades ocorreram no Campus da Univás - Unidade Fátima.

Sobre a realização da oficina

As atividades baseadas em metodologias ativas, contextualizadas e inspiradas em obras literárias trazem o estudante para o papel de protagonista da sua aprendizagem. O objetivo da oficina é fazer com que o professor perceba as possibilidades de planejamento de atividades contextualizadas e baseadas nas metodologias ativas, buscando momentos prazerosos de aprendizagem.

O trabalho foi desenvolvido em duas etapas. Em um primeiro momento, no período da manhã, os participantes se dirigiram ao salão da Universidade para momentos de aprendizagem e reflexão, através das palestras ministradas por convidados da Univás. Ao final das palestras, uma servidora da SRE Pouso Alegre realizou a contação de história do livro “Somos Todos Extraordinários”. No período da tarde, os participantes se dividiram em duas oficinas programadas, uma delas ligada à Matemática e Educação Física e a outra sobre Metodologias Ativas e Alfabetização através de obra didática. Houve um rodízio entre os grupos, de maneira que todos pudessem participar das duas oficinas. As oficinas foram elaboradas e executadas por Analistas Educacionais da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre.

Ao entrar na sala, cada participante recebeu um cartão com uma imagem que remete ao livro “Somos todos Extraordinários”. Ao todo foram apresentadas 4 imagens que se subdividiram em 8 grupos.



As imagens foram impressas em papel vergê, para que se tornassem um marcador de livros para o participante. Dentro da sala, nas carteiras agrupadas previamente de acordo com o número de participantes, havia uma imagem grande, de cada marcador entregue, para a localização e organização dos grupos.

As atividades foram assim distribuídas:

Grupos 1 e 5: **História na Lata**

O **grupo 1** deverá elaborar uma forma de apresentação do livro “Somos todos Extraordinários” utilizando uma lata e cartões que irão dentro da mesma, direcionando para a Educação Infantil.

O **grupo 5** deverá elaborar uma forma de apresentação do livro “Somos todos Extraordinários” utilizando uma lata e cartões que irão dentro da mesma, direcionando para os Anos Iniciais.

Grupos 2 e 6: **Jogo da memória**

O **grupo 2** deverá elaborar um jogo da memória baseado no livro “Somos todos Extraordinários” direcionado para a Educação Infantil.



O **grupo 6** deverá elaborar um jogo da memória baseado no livro “Somos todos Extraordinários” direcionado para os Anos Iniciais.

Grupos 3 e 7: **Jogo de encaixe de palavras/letras**

O **grupo 3** deverá elaborar um jogo de encaixe de palavras/letras baseado no livro “Somos todos Extraordinários” direcionado para a Educação Infantil.

O **grupo 7** deverá elaborar um jogo de encaixe de palavras/letras baseado no livro “Somos todos Extraordinários” direcionado para os Anos Iniciais



Grupos 4 e 8: **Jogo de trilha**

O **grupo 4** deverá elaborar um jogo de trilha baseado no livro “Somos todos Extraordinários” direcionado para a Educação Infantil, utilizando habilidades socioemocionais.

O **grupo 8** deverá elaborar um jogo de trilha baseado no livro “Somos todos Extraordinários” direcionado para os Anos Iniciais, utilizando habilidades socioemocionais.

Os materiais foram disponibilizados para que as equipes pudessem compartilhá-lo: folhas de EVA coloridas, latas, folhas de papel cartão colorido, cartolinas coloridas, colas, tesouras, fitas adesivas, canetinhas, lápis, borrachas e réguas. Também foram disponibilizados livros para recorte de gravuras e impressões das principais imagens do livro “Somos todos Extraordinários”.

A colaboração de três voluntárias na condução da oficina foi essencial para o bom andamento das atividades. Enquanto orientadoras, pudemos coordenar as atividades e oferecer suporte para os participantes.

Para finalizar o trabalho, cada grupo preencheu uma ficha de planejamento e entregou a uma das orientadoras, assim como o trabalho realizado, para que a autora pudesse organizar um

compilado com as atividades elaboradas. O tempo médio de duração da oficina foi de uma hora.

Ficha de Planejamento

Atividade	
Ano de Escolaridade	
Habilidade(s) Desenvolvida(s)	
Recursos utilizados	
Metodologia	
Avaliação	

Houve um sorteio de livros literários para os participantes, nas duas rodadas de execução da oficina. Após a finalização das atividades, a autora pode se dedicar a fazer a análise, revisão e compilação de todos os planejamentos e atividades desenvolvidas na oficina.

Sobre os trabalhos apresentados

A apresentação dos trabalhos e a entrega da atividade proposta são aspectos fundamentais da oficina, para que se possa analisar e avaliar a oficina. A percepção de aspectos que poderão ser retomados e a divulgação dos planejamentos exitosos indicam o crescimento e o incremento das práticas escolares utilizando as metodologias ativas. Todos os trabalhos apresentados foram pertinentes às propostas, demonstrando o entendimento da atividade e a criatividade dos participantes.

Observou-se uma necessidade de retomada da utilização das habilidades no planejamento, visto que em alguns trabalhos as atividades propostas não estavam adequadas ao seu desenvolvimento. Outra questão observada foi quanto ao tempo

planejado para a oficina, pois este não foi suficiente para que os grupos pudessem compartilhar adequadamente os trabalhos desenvolvidos.

As atividades envolveram trabalhos em grupo, retomadas e recontos, trabalhando as emoções, as habilidades a serem desenvolvidas, além do respeito e acolhimento ao próximo.

Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho com o grupo de especialistas e coordenadores, permitiu constatar a necessidade de mais momentos de formação continuada enquanto lugar de reflexão e planejamento de atividades. A avaliação realizada pelos participantes demonstrou que um replanejamento é necessário para que haja mais tempo na execução das atividades, bem como tempo de apresentação e compartilhamento entre os pares. Os grupos apontaram algumas dificuldades pontuais, principalmente na elaboração do jogo de trilha.

Para Amanda Silva Scheffer e Gildo Volpato (2021), é necessário recordar os termos “infância” e “criança” dentro de um processo histórico.

Os termos “infância” e “criança”, há séculos não existiam, pois, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, e no cotidiano se misturavam aos adultos, pois trabalhavam nos mesmos locais, frequentavam os mesmos ambientes, sendo as únicas diferenças apenas o tamanho e a força, além de não possuírem discernimento para compreender a sociedade a qual estavam inseridos. Conseqüentemente, os jogos e as brincadeiras também eram vistos de um modo diferente, por isso não se pode falar de jogos e brincadeiras sem falar da alteração que estes termos sofreram com o decorrer do tempo.(p 47)

Na antiguidade, os jogos eram vistos como um passatempo, por isso, ainda hoje, eles são considerados como um momento de

lazer, sem que se compreenda sua importância para a aprendizagem dos estudantes.

Os autores seguem afirmando que

É de conhecimento de estudiosos e especialistas da educação que os jogos e as brincadeiras são de suma importância para o desenvolvimento das crianças, tanto para seu desenvolvimento social, aprendendo a viver em sociedade através das interações e internalização de regras necessárias para o convívio social, quanto para seu desenvolvimento psicológico, aprendendo sobre sentimentos, sobre limites pessoais, etc. Da mesma forma tem-se debatido sobre sua importância como estratégia pedagógica, para envolver as crianças no aprendizado dos conteúdos escolares, sobretudo no processo de alfabetização e letramento, e nas mais diversas áreas do conhecimento. (p 52)

Os jogos e brincadeiras, integrados ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, traz o perfil do professor mediador, enquanto a criança passa a ter um papel ativo na construção de seu próprio conhecimento.

Referências

BRUNO ZUIN, Poliana; ZUIN, Luís Fernando Soares; MARIOTTO, Isadora Pascoalino. Literatura infantil como objeto mediador das práticas de letramento e do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 17, 2022. DOI: 10.4724/9/rba2022626. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/626>. Acesso em: 1 ago. 2024.

FERRARI, Andrea Alves et al. Residência pedagógica: o uso de metodologias ativas para o aprimoramento do processo de alfabetização de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. *Mimesis*, Bauru, v. 40, n. 2, p. 231-246, 2019.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas*,

Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PROEX/UEPG, 2015.

SANTOS, M. A. G. N. dos; FARIA, A. S.; SILVA, E. R.; MILAGRE, M. E. P. O uso de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 26, p. 168-187, 3 jan. 2024.

SCHEFFER, Amanda Silva;VOLPATO, Gildo. Os jogos e as brincadeiras no processo de alfabetização: um estudo sobre a percepção de professoras dos anos iniciais. *Saberes Pedagógicos*, Criciúma, v. 5, no2, maio/agosto 2021.– Curso de Pedagogia–UNESC.

SOARES, Magda. BATISTA, Antônio A. G. Alfabetização e letramento: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a experiência da rede municipal de ensino de Tocantins-MG

Ana Cláudia Pereira¹

Artur Pires de Camargos Júnior²

Franciele Marques³

Monica Flores de Carvalho Ribeiro⁴

Thereza Christina Ribeiro Barbosa Moreira⁵

Roberta Cortez Gaio⁶

Joelma Pereira de Faria⁷

¹ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Psicóloga Especialista em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Pouso Alegre, E-mail: anacpereira.psi@gmail.com

² Mestrando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Analista Educacional - Inspetor Escolar na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SEEMG). E-mail: arturpcj@yahoo.com.br

³ Graduação em História / Unimontes. Especialização em docência na educação profissional e tecnológica / IFNMG. Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora de História na Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais/Porteirinha. Email: Franciele.m@educacao.mg.gov.br

⁴ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais, Santa Rita do Sapucaí. E-mail: monica.ribeiro@educacao.mg.gov.br

⁵ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Especialista da Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais, Pequeri. E-mail: thereza.moreir@educacao.mg.gov.br

⁶ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Pouso Alegre/MG, E-mail: robertagaio@univas.edu.br

⁷ Doutorado (2010) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS desde 2001, onde atua nos cursos de graduação

Introdução

Este relato de experiência apresenta o processo de implementação da modalidade de Educação Especial na rede municipal de ensino de Tocantins-MG no período entre janeiro de 2021 e março de 2023. Nesse sentido, a questão que norteou as reflexões foi: Como a rede municipal de ensino superou desafios e implementou a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em escolas comuns no período mencionado?

O objetivo geral deste relato foi apresentar uma experiência exitosa do município em relação à implementação da modalidade de ensino nas escolas comuns na concepção da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o texto contém uma breve revisão de literatura sobre Educação Especial, seguida da descrição dos procedimentos metodológicos. Após a apresentação do contexto local e dos participantes da experiência, descreve-se as ações desenvolvidas. Por fim, expõe-se discussão de resultados e considerações finais.

Este relato justifica-se pela relevância da experiência no âmbito da rede municipal de ensino de Tocantins-MG⁹ e pela possibilidade de replicação em outros municípios de pequeno porte, conforme o reconhecimento da União Nacional de

(Farmácia e Medicina) e pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado). É Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIVÁS (2022 - atual). E-mail: JoelmaFaria@univas.edu.br

⁸ Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE). Professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (MDH). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). E-mail: julianamarcondes@univas.edu.br

⁹ Conforme divulgação disponível no site da Prefeitura Municipal na época do evento da UNDIME-MG.

Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais (UNDIME-MG)¹⁰ em novembro de 2022. Além disso, o texto destaca o impacto social positivo das ações e busca incentivar a comunidade acadêmica e profissional a contribuir com análises e sugestões para aprimorar a experiência.

Embasamento Teórico

Os primórdios da Educação Especial caracterizam-se pelo atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais em instituições à parte das escolas comuns. No Brasil, esse modelo segregador perdurou com exclusividade até o ano de 1961, quando a Lei Federal nº 4.024/61 determinou o direito dessas pessoas à Educação preferencialmente no sistema geral de ensino. Até a publicação da Lei Federal nº 9.394/96, no entanto, não houve a estruturação de uma política pública de inclusão escolar efetiva (Brasil, 2008).

O modelo segregador perdurou como a principal via de atendimento ao público da Educação Especial até o início dos anos 2000. Existia também o modelo integrador, que visava inserir em escolas comuns os discentes que tivessem condições de se adaptarem ao modelo hegemônico de Educação. Muitas vezes, eles eram atendidos em classes especiais nas escolas comuns (Brasil, 2008). Nota-se, portanto, que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente

¹⁰ Divulgação realizada pela UNDIME-MG por ocasião do XXI Seminário Estadual de Educação (ocorrido em 22 e 23 de novembro de 2022) com o tema Educação Inclusiva.

ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (Brasil, 2008, p. 2).

Já o paradigma da Educação Inclusiva inicia-se no país a partir do ano de 2001 (Brasil, 2008), com a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei Federal nº 10.172/2001. O PNE defendia como um avanço na Década da Educação (1997 a 2007) a construção de um modelo inclusivo nas escolas para atender à diversidade humana. Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que determinou a formação docente para o atendimento à diversidade e aos discentes com necessidades educacionais especiais.

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva surge, então, como uma política pública nacional elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008¹¹. Ela se baseia no “direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (Brasil, 2008, p. 1). Nesse sentido, ela significa a modalidade de Educação Especial (com métodos, técnicas, estratégias pedagógicas e recursos específicos) implementada nas escolas comuns do país, a fim de promover a inclusão de todos os discentes, sem distinção (na perspectiva da Educação Inclusiva). Essa política elenca sete garantias aos estudantes que são públicos da Educação Especial:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade

¹¹ Desconsiderou-se a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, instituída pelo Decreto Federal nº 10.502/2020, devido à suspensão do Supremo Tribunal Federal (Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590) e revogação pelo Decreto Federal nº 11.370/2023.

urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersectorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

Segundo Kassar (2011), essa política resulta de um movimento iniciado com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A ênfase em direitos sociais na Carta Magna encontrou respaldo na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em 1990 na Tailândia. Outro documento orientador indicado por Kassar (2011) foi a Declaração de Salamanca, escrita em Salamanca (Espanha) no ano de 1994.

A Lei Federal nº 9.394/96 define tanto o conceito de Educação Especial, quanto o público atendido por esta modalidade:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 1996, s/p).

A noção de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva já constava no Art. 58 da Lei Federal nº 9.394/96. Esse dispositivo determinou que a oferta da Educação Especial, enquanto modalidade de escolarização, deveria ocorrer preferencialmente em escolas comuns. Já o Art. 59 determina as garantias que os sistemas de ensino devem proporcionar aos estudantes que são público da Educação Especial:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para

os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, s/p).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, aprovado pela Lei Federal nº 13.005/2014, definiu vinte metas para execução colaborativa entre os entes federativos. A Meta 4 visa garantir o avanço da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, essa meta determinou que os sistemas de ensino deveriam

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

Segundo Reis (2016) e Zanata e Treviso (2016), no entanto, nem sempre se concretizam na prática as garantias previstas na legislação brasileira, em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido:

A defesa da diversidade vem influenciando a formulação e implementação de políticas públicas, desafiando a todos a pensar numa educação que não só reconheça as diferenças, mas que faça

valer os princípios dos direitos humanos. No Brasil, muito já se avançou, mas há ainda, muitos desafios a serem rompidos e muitos outros a conquistar, principalmente, no campo educacional, nos seus diferentes níveis e modalidades (Reis, 2016, p. 2).

Apesar do tempo transcorrido desde 2008, desafios indicados por Kassar (2011), Reis (2016) e Zanata e Treviso (2016) ainda existem atualmente. Alguns deles são: insegurança de muitos profissionais da Educação (reflexo de carências da formação docente), falta de cultura e atitude inclusivas, escassez de recursos pedagógicos adequados à inclusão escolar (tecnologias assistivas e adaptações diversas), apoio das famílias e da sociedade, desarticulação de ações na escola (reflexo de um Projeto Político-Pedagógico também desarticulado em relação à Educação Inclusiva) e desarticulação de políticas locais. Dentre esses desafios, Azevedo (2023) indica que os principais são a formação docente (inicial e contínua) e a necessidade de desenvolver cultura e atitude inclusivas, pois a escola inclusiva seria resultado de uma Educação que acolhe, reconhece, respeita e promove a diversidade.

Ribeiro, Simões e Paiva (2017, p. 217) corroboram essa análise sobre o impacto negativo de barreiras atitudinais ao afirmarem que

a educação inclusiva sofre constantes ataques alegando que a educação não está preparada para tal perspectiva [...]. Podemos compreender esse fator pelas falas que se caracterizam como discriminatórias, que social e culturalmente são percebidas nos discursos que, muitas vezes, não são ditos, mas expressos em preconceitos, estereótipos e barreiras atitudinais [...].

A formação docente inicial e contínua é um fator relevante à garantia da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O atendimento aos estudantes depende diretamente da existência de profissionais da Educação que saibam identificar as necessidades educacionais especiais e selecionar e/ou elaborar recursos e estratégias pedagógicas eficazes. Nesse sentido,

as necessárias mudanças e as discussões no contexto escolar envolvem diretamente a formação de professores ou a falta dela, denunciada pelos próprios professores que atuam junto aos alunos com necessidades especiais. É nesse contexto que emerge o medo, a resistência e as argumentações que questionam o trabalho com esses alunos, considerando a inexistência de experiências anteriores e/ou a falta de formação específica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Reis, 2016, p. 8).

Os demais fatores (escassez de recursos materiais, apoio das famílias e da sociedade, desarticulação de ações na escola e desarticulação das políticas públicas locais) indicam a necessidade de um compromisso individual e coletivo com a inclusão (Kassar, 2011; Zanata; Treviso, 2016; Ribeiro; Simões; Paiva, 2017; Azevedo, 2023). Esse esforço de todos os cidadãos favorece mais do que a implementação de um modelo de escola inclusiva, mas uma sociedade realmente comprometida com a equidade e a justiça social.

Procedimentos Metodológicos

O relato de experiência, segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), é uma descrição de fatos ou ações com reflexão científica sobre vivências ocorridas em contextos acadêmicos ou profissionais. Ele requer embasamento teórico e metodológico para fundamentar a discussão dos resultados obtidos. O texto, então, contém uma descrição do local, dos participantes e das etapas da experiência, seguido de discussões com fundamentação teórica.

Este relato apresenta abordagem qualitativa, pois tem foco na interpretação de fatos. Nesse contexto, “o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo a perspectiva daqueles que os vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é compreendido como sendo construído socialmente” (Gil, 2017, p. 40). Os procedimentos metodológicos também são de tipo documental devido ao levantamento de documentos oficiais (Gil, 2017) da Secretaria Municipal de Educação (SME). Produzidos

durante a experiência, eles são registros que permitiram relatar as ações desenvolvidas.

Abordou-se o fato sob as perspectivas informativa e referenciada, a fim de possibilitar a descrição e a compreensão em um viés interpretativo das ações (Mussi; Flores; Almeida, 2021). A partir da revisão de literatura, encontraram-se, então, sete critérios de análise que, adaptados à experiência, facilitaram a exploração de sentidos oriundos da descrição realizada.

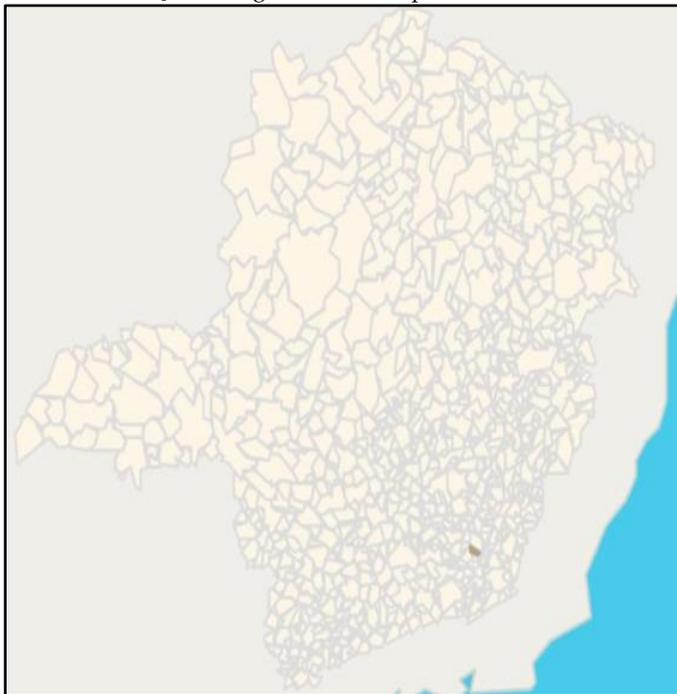
Considerando a Resolução CNS nº 466/2012, a Resolução CNS nº 510/2016 e a Lei Federal nº 13.709/2018, utilizaram-se fontes de acesso público para obter dados sobre a experiência. Nesse sentido, nenhuma informação foi coletada através de conversas de qualquer natureza, fotos, vídeos, entrevistas e/ou questionários. Omitiram-se os nomes de pessoas e de instituições de ensino, a fim de garantir princípios éticos que norteiam a pesquisa em Educação (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Relato de Experiência

Contexto Local

O município de Tocantins-MG localiza-se na Zona da Mata mineira, região Sudeste de Minas Gerais, conforme a Figura 1. Segundo o IBGE (2023), a população totaliza 16.185 pessoas em uma extensão territorial de 173,866 km² (densidade demográfica de 93,09 habitantes/km²). Com economia local baseada na agricultura, indústria moveleira e prestação de serviços, a renda média mensal per capita é de 1,6 salários-mínimos (IBGE, 2023).

Figura 1 – Localização da região do município no estado de Minas Gerais



Fonte: IBGE (2023).

A taxa de escolarização na população entre 6 a 14 anos de idade é de 98,2%. No Ensino Fundamental, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é de 6,0 nos Anos Iniciais e 5,1 nos Anos Finais. Já o Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,688. A cidade pertence à microrregião de Ubá e à região intermediária de Juiz de Fora (IBGE, 2023).

A rede municipal de ensino é composta por 7 instituições (incluindo 2 Creches Municipais, 1 Centro Municipal de Educação Infantil e 4 Escolas Municipais). É necessário esclarecer também que a rede não constituiu sistema próximo de ensino. Ela compõe, portanto, o sistema estadual de ensino de Minas Gerais.

A experiência ocorreu entre 4 de janeiro de 2021 e 23 de março de 2023. Ela envolveu os estudantes que são público da Educação Especial (total de 41 até o final da experiência), pais, responsáveis

legais e aproximadamente 160 profissionais do Magistério. As ações de sensibilização também envolveram todos os estudantes (aproximadamente 1.200 crianças).

Etapas da Experiência

A experiência foi dividida, sequencialmente, em seis categorias de ações ou etapas de implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. São elas:

1. Diagnóstico da rede municipal de ensino e planejamento do trabalho pela SME;
2. Sensibilização de pais/responsáveis legais e profissionais da Educação;
3. Formação contínua de profissionais da Educação;
4. Estruturação da oferta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
5. Articulação de políticas públicas locais;
6. Monitoramento das etapas de inclusão escolar.

A primeira etapa (diagnóstico e planejamento do trabalho) envolveu a coleta e análise de informações sobre a realidade local. Nesse sentido, até o final da primeira quinzena de março de 2021 constatou-se que apenas 4 estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) eram atendidos pela rede até o ano de 2020. A assistência pedagógica, no entanto, era realizada por servidores públicos não habilitados ao exercício de funções de AEE. Entre a segunda quinzena de março e a primeira semana de abril de 2021, a equipe da SME planejou, assim, estratégias para ofertar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A segunda etapa (sensibilização) consistiu em reuniões virtuais durante o isolamento social provocado pela Pandemia de Covid-19 e encontros presenciais nas instituições de ensino. O objetivo era abordar a importância da apresentação de laudos e relatórios clínicos de todos os estudantes nas instituições de ensino. Outra intenção era sensibilizar a comunidade escolar para obter

apoio mediante a programação de ações virtuais e presenciais na Semana de Conscientização do Autismo (em 2021 e 2022).

Com a retomada das atividades escolares presenciais (em outubro de 2021), os profissionais do Magistério foram orientados pela SME a identificar estudantes que apresentavam características não condizentes com a faixa etária e os prejuízos causados pela Pandemia de Covid-19. Apesar da resistência de muitos servidores, os pais/responsáveis legais dos discentes identificados foram informados sobre as observações realizadas pelos profissionais e orientados sobre encaminhamentos necessários.

Após esses encontros, várias famílias apresentaram documentações que passaram por triagem inicial nas instituições de ensino. Cópias de laudos e relatórios clínicos referentes a casos identificados como público da Educação Especial foram, então, encaminhados à SME para confirmação e levantamento da demanda de serviços de AEE. Até o mês de março de 2023, o número de discentes identificados saltou de 4 (em dezembro de 2020) para 41, o que permitiu projetar o número de servidores (35) para exercício das funções de AEE.

Paralelamente, ocorreram reuniões virtuais e presenciais para sensibilização de profissionais da Educação. Alguns servidores, no entanto, permaneceram com atitudes de resistência, principalmente no que se refere à corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento integral dos discentes que são público da Educação Especial.

Em relação à terceira etapa (formação contínua de profissionais do Magistério), o Memorando 011/2021 da SME articulou o processo à implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG¹²). Nesse sentido, a teoria que norteou o plano de formação foi a Neuroeducação (Neurociência aplicada à Educação). A partir dessa teoria, delinear-se três áreas prioritárias (metodologias ativas, Educação Especial e

¹² O CRMG foi homologado na rede municipal de ensino durante a gestão 2017-2020 pela Portaria nº 78/2020.

competências digitais de professores). Para cada uma dessas áreas, estabeleceram-se temas específicos para a formação contínua entre 2021 e 2024. No que se refere à Educação Especial, os temas foram Deficiência(s), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. As principais ações de formação contínua foram:

1. Participação da rede municipal de ensino no 2º Congresso Online pelo Dia Mundial de Conscientização do Autismo¹³ (02 de abril de 2021) em parceria com a Revista Autismo;

2. Programação de ações virtuais (em 2021) e presenciais (em 2022) para a Semana de Conscientização do Autismo;

3. Sensibilização e formação realizadas em parceria com o Serviço de Apoio à Inclusão, vinculado à Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Ubá¹⁴ (16 de setembro de 2021);

4. Cursos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) programados para o ano de 2023 na plataforma AVAMEC, vinculada ao Ministério da Educação;

5. Formação presencial sobre AH/SD realizada pela equipe da SME para os profissionais do Magistério da rede municipal, representantes da SRE Ubá e de outras Secretarias Municipais de Educação e Saúde da região (08 de março de 2023)¹⁵.

A quarta etapa (estruturação da oferta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva) considerou as fragilidades

¹³ Tema do evento: “Autismo: respeito para todo o espectro - #RESPECTRO”. Outras informações disponíveis em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/revista-autismo-fara-seu-2o-congresso-online-pelo-dia-mundial/>

¹⁴ Tema: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Outras informações disponíveis em: <https://sreuba.educacao.mg.gov.br/banco-de-noticias/42-noticias-dire/346-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-tema-de-formacao-continuada-em-parceria-da-sre-uba-com-a-sme-tocantins>

¹⁵ Devido à exoneração da equipe da SME em 23 de março de 2023, a sequência de formações foi interrompida. Até a finalização deste relato de experiência, as ações não foram retomadas pela atual equipe gestora.

encontradas desde o início da gestão 2021-2024. Para sistematizar os serviços de AEE, adotaram-se as seguintes estratégias:

1. Estudo e apropriação da legislação federal e estadual sobre o tema durante os meses de janeiro e fevereiro de 2021.

2. Complementação da legislação federal e estadual com normas, diretrizes e orientações municipais, tal como consta no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais fontes documentais internas que nortearam a experiência¹⁶

DOCUMENTO	SÍNTESE DO CONTEÚDO
Ações de Consientização do Autismo (2021)	Contém a programação de ações virtuais para sensibilização sobre o Transtorno do Espectro Autista (29 de março a 07 de abril de 2021) direcionadas a profissionais da educação, estudantes, pais, responsáveis e comunidade escolar.
Memorando 011/2021	Destaca a importância da formação docente contínua e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) nas escolas municipais. Enfatiza a inclusão de alunos com necessidades especiais.
Memorando 054/2021	Orienta sobre melhorias na Educação Especial, incluindo a extinção das "Salas de Intervenção" em 2021 para promover a inclusão e adaptação de PETs e atividades complementares durante o isolamento social.
Memorando 057/2021	Apresenta a legislação básica (federal, estadual e municipal) com links para acesso à Constituição Federal, ECA, LDB, Lei nº 14.113/2020, Resoluções SEEMG nº 2.197/2012 e nº 4.256/2020, decretos, leis e portarias municipais.
Memorando 158/2021	Convida servidores para a Conferência Municipal de Educação, visando monitorar e possivelmente alterar as metas do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025. Fornece links para acesso ao PME, às inscrições e à transmissão ao vivo pelo YouTube.

¹⁶ Os arquivos são documentos públicos e podem ser consultados mediante solicitação à SME.

Relatório de Monitoramento do PME 2015-2025 (2021-2022)	Apresenta o primeiro monitoramento do PME 2015-2025, destacando ajustes necessários e inconsistências (trechos semelhantes ao PME de Bom Despacho-MG e abandono das metas entre 2015 e 2020). Relata as ações desenvolvidas e em andamento desde janeiro de 2021 para cumprimento do PME.
Memorando 024/2022	Apresenta a situação do cargo de Professor de Apoio ou Monitor de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação, destacando ações desenvolvidas pelo órgão. Menciona a necessidade de um projeto de lei para criar o cargo e garantir a inclusão.
Memorando 043/2022	Apresenta o novo sistema de avaliação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir de 2022. Baseado em legislações federais e estaduais, prioriza avaliações contínuas e qualitativas, considerando necessidades individuais. Destaca a necessidade de intervenções para alunos com defasagens.
Ações de Conscientização do Autismo (2022)	Contém a programação de ações presenciais e virtuais para sensibilização sobre o Transtorno do Espectro Autista (04 a 29 de abril de 2022), direcionadas a profissionais da Educação, estudantes, pais, responsáveis e comunidade escolar.
Memorando 109/2022	Orienta a implementação de técnicas de estudo baseadas na Neuroeducação. Aborda a metacognição e o aprender a aprender para desenvolvimento da autonomia discente.
Cartilha Técnicas de Estudo (2022)	Auxilia pais e responsáveis com técnicas de estudos. Aborda a neuroplasticidade, modos de pensamento, sono, revisões espaçadas e aprendizagem ativa.
Memorando 005/2023	Convoca servidores para cursos de formação contínua via plataforma AVAMEC do Ministério da Educação. Solicita reuniões pedagógicas mensais nas escolas para discutir os temas dos cursos e formar uma comunidade de aprendizagem no município.

Fonte: Elaboração dos/as autores/as (2024).

3. Realização de Processo Seletivo Simplificado no primeiro semestre de 2021 para contratação emergencial de Professores Regentes de Turma habilitados ao exercício das funções de AEE devido a impedimentos da Lei Complementar Federal nº 173/2020¹⁷;

4. Monitoramento do Plano Municipal de Educação 2015-2025 em dezembro de 2021 para garantia de cumprimento e articulação de metas (dentre elas a número 4 - Inclusão) com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação 2018-2027;

5. Revisão dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino com suporte técnico da SME no segundo semestre de 2022 para garantir, entre outros aspectos, a efetivação da proposta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;

6. Criação do cargo de Monitor de Educação Especial pela Lei Complementar Municipal nº 072/2022¹⁸ em 1º de julho de 2022;

7. Realização de novo Processo Seletivo Simplificado para contratação de Monitores de Educação Especial entre os meses de julho e agosto de 2022;

8. Realização de reuniões pedagógicas conduzidas pela equipe da SME, entre agosto de 2022 e março de 2023, com Profissionais do Magistério para estudo sobre a implementação e as atribuições do cargo de Monitor de Educação Especial;

9. Aquisição, no segundo semestre de 2022¹⁹, de 3 micro-ônibus adaptados para o transporte escolar de estudantes com limitações físicas.

A quinta etapa (articulação entre políticas públicas locais) ocorreu com duas ações, que objetivavam formar uma rede de apoio aos estudantes:

1. Articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Assistência Social: levantamento de casos de estudantes com Transtorno do Espectro

¹⁷ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp173.htm

¹⁸ Disponível no site da Câmara Municipal de Vereadores para consulta pública.

¹⁹ Registro disponível no site da Prefeitura Municipal.

Autista para elaboração da carteira de identificação de Pessoa Autista, cumprindo a Lei Municipal nº 650/2020 e favorecendo o acompanhamento da prestação de benefícios e programas sociais (a entrega das carteiras ocorreu em abril de 2022²⁰);

2. Articulação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Saúde: encaminhamento de estudantes para diagnóstico e acompanhamento clínico (garantindo, quando necessário, o transporte para outros municípios).

A sexta etapa (monitoramento) ocorreu ao longo da experiência. A estratégia utilizada pela SME foi a realização de reuniões periódicas com as equipes gestoras das instituições de ensino. Esses encontros ocorreram a partir do segundo semestre de 2021 até a primeira quinzena do mês de março de 2023, permitindo que a SME prestasse orientação técnica às instituições de ensino.

O monitoramento contemplou, portanto, as seguintes ações: acolhimento dos estudantes e pais/responsáveis legais nas instituições de ensino; matrícula compulsória dos discentes que são público da Educação Especial; estudo de caso individual para identificar necessidades educacionais especiais; elaboração do PDI a partir do estudo de caso individual; planejamento do trabalho pedagógico personalizado; execução de adaptações curriculares e metodológicas; reuniões periódicas entre equipes gestoras, docentes e pais/responsáveis legais para tratativas sobre o desenvolvimento integral dos discentes e atualização bimestral do PDI de acordo com o desenvolvimento dos discentes.

Resultados e Discussão

Para discutir as seis etapas da experiência, utilizaram-se sete critérios de análise oriundos da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2008). Eles foram adaptados ao contexto de Tocantins-MG, substituindo o

²⁰ Registro disponível nas redes sociais da Prefeitura Municipal.

último deles pela normatização municipal. Os critérios utilizados, portanto, foram:

1. Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental (TEE);

2. Atendimento Educacional Especializado (AEE) com oferta nas instituições de ensino comuns;

3. Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (FP-AEE);

4. Participação da família e da comunidade (PFC);

5. Acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (ACCESS);

6. Articulação intersetorial (Educação, Saúde, Desenvolvimento e Assistência Social) na implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (AI-ESDAS);

7. Elaboração de normas, diretrizes e orientações para implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no contexto da rede municipal de ensino (ENDO-IEE/EI).

O Quadro 2 apresenta o esquema analítico da discussão dos resultados, de modo a relacionar cada categoria de ações a um ou mais critério(s) de análise.

Quadro 2 – Esquema analítico da discussão dos resultados

CATEGORIAS DE AÇÕES/ETAPAS	CRITÉRIOS DE ANÁLISE
1. Diagnóstico da rede municipal de ensino e planejamento do trabalho pela SME	TEE
2. Sensibilização de pais/responsáveis legais e profissionais da Educação	PFC
3. Formação contínua de profissionais da Educação	TEE, FP-AEE e ENDO-IEE/EI

4. Estruturação da oferta de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	TEE, AEE, FP-AEE, ACCESS, AI-ESDAS e ENDO-IEE/EI
5. Articulação de políticas públicas locais	PFC e AI-ESDAS
6. Monitoramento das etapas de inclusão escolar	TEE, AEE, FP-AEE, PFC, ACCESS, AI-ESDAS e ENDO-IEE/EI

Fonte: Elaboração dos/as autores/as (2024).

A primeira etapa (diagnóstico e planejamento do trabalho) corresponde ao previsto no Artigo 58 da Lei Federal nº 9.394/96, que determina a Educação Especial com início na Educação Infantil (Brasil, 1996). A Creche, portanto, é uma etapa que passou a ser contemplada com a modalidade de Educação Especial a partir de janeiro de 2021. Até dezembro de 2020, essa etapa da Educação Básica não recebia assistência por parte da SME em relação à Educação Inclusiva.

Já a Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 indica que os sistemas de ensino deveriam universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE para a população entre 4 e 17 anos de idade (Brasil, 2014). Em Tocantins-MG, a partir de janeiro de 2021 o AEE também foi desenvolvido nas Creches, superando o previsto no PNE 2014-2024. Percebe-se, então, que o primeiro critério de análise (transversalidade da Educação Especial) foi contemplado na experiência.

Apesar das garantias legais, no município não ocorreram práticas de Educação Especial durante um período de: 24 anos após a publicação da Lei Federal nº 9.394/96; 12 anos após o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008; 6 anos após a publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e 5 anos após a homologação do Plano Municipal de Educação 2015-2025. Essa realidade também foi identificada por Kassar (2011), Reis (2016) e Zanata e Treviso (2016) ao afirmarem que garantias legais não são suficientes para

implementar efetivamente as políticas públicas de Educação. Nesse sentido, Azevedo (2023) apresenta como uma possível justificativa para esse fato o desafio de desenvolver cultura e atitudes inclusivas na sociedade.

A segunda etapa (sensibilização) atende a um dos fundamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se justamente do esforço coletivo e individual para criar condições plenas de inclusão escolar (Brasil, 2008). A parceria entre escola e família é fundamental, pois as ações de ambas se complementam e garantem o pleno desenvolvimento dos discentes que são público da Educação Especial.

Kassar (2011), Reis (2016) e Zanata e Treviso (2016) corroboram a importância de envolver pais/responsáveis legais e a sociedade nas ações educacionais inclusivas. A experiência do município incluiu ações de sensibilização destinadas às famílias, profissionais da Educação e à sociedade, o que corresponde ao quarto critério de análise (participação da família e da comunidade).

A terceira etapa (formação contínua) está prevista no Artigo 59, inciso III, da Lei Federal nº 9.394/96. Este dispositivo legal determina aos sistemas de ensino a garantia da oferta de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, s/p).

A experiência envolveu a seleção de profissionais habilitados (com graduação e especialização) para exercer as funções de AEE. Garantiu-se também a formação contínua dos profissionais em exercício nas instituições de ensino. Um dos desafios indicados por Brasil (2008), Reis (2016) e Azevedo (2023) aos sistemas de ensino é justamente a formação dos profissionais que atuam com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Percebe-se, então, que as ações de formação contínua contêm elementos que atendem a três critérios de análise (o primeiro, o terceiro e o sétimo): transversalidade das ações de formação

continua nas etapas de escolaridade; envolvimento de todos os Profissionais do Magistério e estudo de normas, diretrizes e orientações da SME.

A quarta etapa da experiência (estruturação da oferta) atendeu ao previsto no Art. 59 da Lei Federal nº 9.394/96, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Plano Nacional de Educação 2014-2024. A SME garantiu a adaptação de currículos, metodologias e recursos educacionais, a seleção de profissionais da Educação com formação específica e o acesso a benefícios de políticas públicas de Saúde, Desenvolvimento e Assistência Social (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2014).

Kassar (2011) e Reis (2016) ratificaram a complexidade envolvida na implementação de um modelo escolar inclusivo. A superação de barreiras atitudinais, preconceitos e receios foi necessária ao agir muitas vezes contra o senso comum arraigado há décadas no município. Nesse contexto, Ribeiro, Simões e Paiva (2017) também destacam a importância de superar esses entraves que dificultam o trabalho de inclusão escolar.

A estruturação da oferta atendeu, então, a 6 dos 7 critérios de análise, pois envolveu:

- A organização da oferta transversal de Educação Especial na Creche, Pré-Escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- A garantia da oferta de um modelo escolar inclusivo em todas as instituições de ensino da rede municipal, consideradas como escolas comuns;
- A elaboração e execução de um plano de formação contínua para os profissionais da Educação com base no CRMG e na Neuroeducação;
- A garantia de acessibilidade no transporte escolar, nas instituições de ensino e nos materiais didático-pedagógicos;
- A articulação entre Educação, Saúde, Desenvolvimento e Assistência Social como políticas públicas que se complementam no suporte aos estudantes;

- A segurança e a legalidade das ações com a criação de normas e diretrizes que fundamentaram o trabalho das instituições de ensino e da SME.

A quinta etapa (articulação de políticas públicas locais) está prevista no Artigo 59, inciso V, da Lei Federal nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Esse dispositivo trata do acesso aos programas sociais que suplementam a atenção às necessidades dos discentes. Do mesmo modo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também garante esse acesso, porém especifica que ele deve ocorrer pela via da articulação intersetorial entre Educação, Saúde, Desenvolvimento e Assistência Social (Brasil, 2008).

Essa articulação ocorreu parcialmente no município com duas ações entre Educação e Saúde e entre Educação e Assistência Social. Outras iniciativas poderiam ter sido desenvolvidas para ampliar e consolidar a rede de apoio aos discentes. Trata-se, portanto, de um dos desafios a serem superados ao longo do tempo, tal como indicam Kassar (2011), Reis (2016), Zanata e Treviso (2016) e Azevedo (2023). Por se tratar de uma etapa que necessita de consolidação e envolveu a participação dos pais/responsáveis legais em serviços de Saúde e Assistência Social, considera-se que os critérios 4 e 6 estão parcialmente contemplados.

A sexta etapa (monitoramento) foi transversal em toda a experiência e, por isso, contempla os sete critérios de análise. Ao progredir na implementação da Educação Especial, foi necessário acompanhar as práticas, replanejar o trabalho e validar resultados. Nesse viés, cumpriram-se as determinações legais referentes às incumbências da rede municipal em relação à oferta, regulação, suporte e orientação (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2014).

Kassar (2011), Reis (2016) e Azevedo (2023) delinearão a importância de ações que consolidem nos sistemas de ensino um modelo de Educação capaz de reconhecer, valorizar e promover as diferenças. Para tanto, é necessário conhecer a realidade local, identificar os principais desafios, traçar metas e estratégias exequíveis, congregando esforços e acompanhar os resultados para, se necessário, reorientar o processo. Monitorar, portanto, é mais do

que vigiar ou fiscalizar, pois significa envolver-se nas ações para que elas sejam bem-sucedidas.

De modo geral, identificaram-se alguns desafios indicados por Kassari (2011), Reis (2016), Zanata e Treviso (2016), Ribeiro, Simões e Paiva (2017) e Azevedo (2023). Destacam-se: carências da formação docente; falta de cultura e atitude inclusivas (barreiras atitudinais); apoio das famílias e da sociedade e articulação superficial de políticas locais de Educação, Saúde, Desenvolvimento e Assistência Social.

A inexistência de iniciativas educacionais inclusivas registradas entre 1996 e 2020 reforça o posicionamento de Ribeiro, Simões e Paiva (2017) sobre a resistência em promover a Educação Especial em escolas comuns. Uma outra limitação da experiência refere-se ao fato de que as barreiras arquitetônicas ainda não foram totalmente superadas. A iniciativa de implementar a proposta inclusiva desde a Creche, no entanto, pode ser considerada uma inovação no município.

Deve-se destacar, ainda, que não houve a criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme previsto na legislação educacional, em Brasil (1996), Brasil (2008) e Brasil (2014). Essa iniciativa não pode ser ignorada, pois as SRM são fundamentais para complementar e suplementar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes contemplados com a modalidade de Educação Especial.

A exoneração da equipe que iniciou a experiência também limitou o alcance da proposta a partir de março de 2023. Para consolidar o trabalho, é necessário que as ações sejam mantidas, aperfeiçoadas e ampliadas. Também é fundamental criar novas iniciativas que garantam a universalização do AEE, conforme preveem Brasil (2008) e Brasil (2014). Ao mesmo tempo em que ocorreram fragilidades, elas também indicam possibilidades futuras.

Considerações Finais

Este relato teve como objetivo apresentar a experiência de implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em escolas comuns da rede municipal de Tocantins-MG. Nesse sentido, a literatura científica foi imprescindível para compreender a experiência, encontrar subsídios de interpretação para análise das ações e reflexão sobre novas estratégias a serem desenvolvidas.

Apesar dos avanços alcançados durante o período entre janeiro de 2021 e março de 2023, é necessário reconhecer que ainda existem desafios a serem superados no município. A continuidade da formação docente, a consolidação da mudança cultural e atitudinal, a ampliação do suporte às famílias, a criação de Salas de Recursos Multifuncionais e a implementação efetiva de práticas inclusivas, por exemplo, são aspectos que demandam atenção contínua e esforços colaborativos.

Diante desses desafios, é essencial que a comunidade escolar e a sociedade como um todo permaneçam engajadas na promoção da equidade e na valorização da diversidade. A trajetória rumo à Educação Inclusiva em Tocantins-MG, portanto, deve ser encarada como um processo contínuo e colaborativo. Ela requer o comprometimento de todos os envolvidos na construção de uma educação mais justa, inclusiva e acessível para todos os estudantes, o que contribui diretamente para a construção de uma sociedade mais igualitária e acolhedora.

Considera-se também que as ações descritas poderão ser replicadas em outras realidades semelhantes e com as devidas adaptações aos contextos locais. As reflexões deste relato de experiência poderão contribuir para orientar outras redes municipais de ensino que ainda não vivenciaram a mesma experiência ou que já estejam lidando com a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Do mesmo modo, pesquisadores e profissionais que atuam em outras

redes de ensino poderão contribuir para a melhoria do modelo implementado no município de Tocantins-MG.

Referências

AZEVEDO, C. B. Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Revista LES: Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, p. 273-299, mar. 2023. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedu_soc/article/view/2915/3519. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

BRASIL. **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: 19 mai. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

IBGE. **Tocantins/MG**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/tocantins/panorama>. Acesso em: 03 jun. 2024.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implementação de uma política nacional. **Educar em Revista**, v. 27, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002/16749>. Acesso em: 23 abr. 2024.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento

científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

REIS, M. B. F. Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente. **REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 8, n. 1, p. 1-18, abr. 2016. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4731>. Acesso em: 18 mai. 2024.

RIBEIRO, E. N.; SIMÕES, J. L.; PAIVA, F. S. Inclusão escolar e barreira atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares**, v. 5, n. 2, p. 210-226, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669>. Acesso em: 18 mai. 2024.

ZANATA, C.; TREVISIO, V. C. Inclusão escolar: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 3, n. 1, p. 15-30, 2016. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revista-online/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154154.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

Educação intercultural no fortalecimento da convivência: um relato de experiência

Ana Kelcy Cassimiro¹

Ferdinando Eleny da Rosa²

Micaele Pereira Santos³

Renata Aparecida de Paula Pereira Aguiar⁴

Tatiana Cristina Lopes Candido⁵

Wanessa Helenn Luiz Paiva Massini⁶

Joelma Pereira de Faria Nogueira⁷

¹ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: ana.kelcy@educacao.mg.gov.br

² Mestrando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professor em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: ferdinando.rosa@educacao.mg.gov.br

³ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: micaele.santos@educacao.mg.gov.br.

⁴ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) – Pouso Alegre MG. Professora da Educação Básica da Rede Municipal e Estadual de Minas Gerais. Bolsista do Programa Trilhas do Futuro – Educadores do Governo do estado de Minas Gerais. E-mail: renata.paula.pereira@educacao.mg.gov.br

⁵ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: tatiana.candido@educacao.mg.gov.br.

⁶ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: wanessahelenn@gmail.com

⁷ Doutorado (2010) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS desde 2001, onde atua nos cursos de graduação (Farmácia e Medicina) e pós-graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado). É Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIVÁS (2022 - atual). E-mail: JoelmaFaria@univas.edu.br

Introdução

A formação de professores/as para a inclusão e a diversidade é um tema essencial no contexto educacional contemporâneo, visando promover práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às diversas realidades e culturas presentes nas salas de aula. Nesse sentido, a Educação Intercultural, descrita por Candau (2016) como uma abordagem educacional que promove o diálogo intercultural e busca a inclusão de diferentes perspectivas culturais no ambiente escolar, desempenha um papel fundamental na promoção da convivência harmoniosa e na transformação social dentro das instituições de ensino.

Em vista disso, o presente estudo descreve a experiência de uma professora em suas práticas docentes em uma escola pública no Sul de Minas Gerais. O trabalho compartilha o relato de uma educadora comprometida com a promoção de uma educação que valorize a diversidade, estimule a autonomia dos/as estudantes e contribua para a superação das desigualdades sociais e educacionais. Por meio da reflexão sobre práticas pedagógicas contextualizadas e do diálogo intercultural, a professora procura criar vínculos mais fortes com seus/suas alunos/as, pois

⁸ Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE). Professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (MDH). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). E-mail: julianamarcondes@univas.edu.br

⁹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Pouso Alegre/MG, E-mail: robertagaio@univas.edu.br

compreende suas realidades e aspirações e, assim, busca promover uma educação libertadora e transformadora.

Isso porque a diversidade cultural é uma realidade presente em todas as esferas da sociedade. Nas salas de aula, essa diversidade se manifesta de maneira vívida, com alunos/as provenientes de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas e linguísticas. Nesse contexto, a Educação Intercultural emerge como uma poderosa ferramenta para promover a inclusão e a equidade dentro do ambiente escolar (Candau, 2016).

Valorizar as diferentes culturas presentes na comunidade escolar, buscando promover o respeito mútuo, a compreensão e a cooperação entre pessoas de origens diversas vão além de simplesmente reconhecer a diversidade, é necessário integrá-la de forma ativa no currículo e nas práticas pedagógicas de uma educação popular.

Assim, ao longo deste trabalho serão explorados desafios da pluralidade cultural presentes em nossas escolas e comunidades, destacando a importância de transformar a escola em um espaço de resistência e luta contra a exclusão. Conforme destaca Freire (2006), apenas por meio de um diálogo amoroso e crítico é possível romper com as estruturas opressivas que perpetuam a desigualdade.

Embasamento teórico

As diferenças culturais e sociais sempre fizeram parte da sociedade brasileira, conquistando a cada dia mais visibilidade e engajamento de forma a garantir que todos/as tenham os mesmos direitos e oportunidades, principalmente dentro das instituições educativas públicas. Estas instituições atendem prioritariamente sujeitos oriundos das classes populares, mas a educação que nelas se efetiva não está pautada numa educação popular, daí ter se tornado ao longo do tempo uma escolarização marcada pelo fracasso e exclusão dos/as estudantes oriundos das classes populares. Esteban (2007) afirma que o maior desafio é promover

ações capazes de fazer da escola pública uma escola de educação popular, não apenas uma escola para as classes populares.

Paulo Freire (2006), no livro "Pedagogia do Oprimido", argumenta que somente por meio do diálogo, fundamentado no amor, é possível construir uma pedagogia ética, política e social. Essa pedagogia deve ser pautada na crítica, na conscientização e na liberdade, a fim de romper com todos os tipos de dominação, exclusão e opressão que permeiam nossa sociedade. Sendo a escola o lócus privilegiado onde a diversidade, em todos os sentidos, se manifesta, ela se torna o espaço ideal para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores. Assim, a escola desempenha um papel crucial na quebra da cadeia cultural de dominadores e dominados, presente ao longo da nossa história, dando vez e voz a todos/as os/as cidadãos/ãs.

Ana Mae Barbosa (1991), uma educadora brasileira reconhecida por sua contribuição à educação artística, desenvolveu a chamada "Proposta Triangular", que é uma abordagem pedagógica baseada nas premissas de Paulo Freire. Em seu trabalho, os/as alunos/as foram encorajados/as a expressar suas interpretações, discutir suas percepções e conectar suas produções artísticas ao contexto histórico e social em que viviam. Esse processo incentivou os/as alunos/as a relacionar a arte com suas próprias vidas e sociedades, promovendo uma compreensão crítica, contextualizada e que os/as desafiava a refletir sobre sua realidade e investigar problemas concretos.

Alinhada às propostas de Barbosa (1991), que se apropriou das premissas de Freire, a docente também buscou nas vivências dos/as alunos/as inspiração para elaborar uma abordagem rica e multifacetada que não apenas ensina conteúdos específicos, mas também promove a transformação social e o desenvolvimento integral dos/as educandos/as.

A junção das ideias de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, (1991) resulta em uma prática pedagógica que valoriza o diálogo, a problematização, a conscientização e a liberdade. Ao incorporar esses princípios em sua prática, a professora enriquece a pedagogia

freiriana e oferece um caminho concreto para a prática educativa crítica e transformadora.

Candau (2016) defende que para que a pluralidade apareça faz-se necessário desconstruir a ideia de que as expressões devam ser espontâneas, pois segundo ela tudo o que é espontâneo tende ao que é padronizado. Diante disso, pensar numa educação intercultural exige primeiramente uma autorreflexão do/a educador/a sobre as questões suscitadas pelas diferenças sociais, para assim desenvolver um olhar para sua práxis pedagógica e, conseqüentemente, desconstruir práticas naturalizadas e enraizadas no seu fazer cotidiano.

Tomando como referência esses importantes teóricos da educação, o presente relato de experiência suscitou uma reflexão sobre a prática pedagógica contemporânea, que deve extrapolar a pressão homogeneizadora imposta pelas estruturas governamentais, que visam manter a ordem política, social e cultural.

Esteban (2007) defende que as práticas pedagógicas se democratizam e se vinculam aos processos de emancipação social quando são realizadas com as diferenças e não contra as diferenças. E o presente relato de experiência permite-nos constatar que na interação as singularidades encontram espaços e coletivamente transformam-se em meios para se construir novos saberes e conhecimentos.

Conforme enfatizado por Paulo Freire (2006) em "Pedagogia do Oprimido", a educação tem o poder de libertar os indivíduos da opressão ao possibilitar que tomem consciência de sua realidade e adquiram as ferramentas necessárias para transformá-la.

Professores/as que trabalham com estudantes oriundos de regiões periféricas têm o desafio de lidar com a falta de expectativas que são reflexos de uma longa história de exclusão e marginalização, marcada pela dinâmica dicotômica entre opressor-oprimido; dominador-dominado; rico-pobre; colonizadores-colonizados, dentre muitas outras, que segregam e levam ao conformismo. Estabelecer vínculos significativos e promover uma

educação dialógica e crítica pode desempenhar um papel significativo na transformação das perspectivas dos/as adolescentes e jovens quando encorajados a refletirem sobre suas próprias experiências e a participar ativamente do processo educacional, ganhando assim mais autoconfiança, autonomia e participação, assumindo suas posições de agentes de mudanças em suas comunidades, cidades, estados e país. A função pedagógica do/a professor/a extrapola o simples ato de ensinar conteúdos escolares; ela concebe-se como uma práxis pedagógica libertadora, que estimula o empoderamento e a emancipação de seus alunos/as, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Freire, 1996).

Sobre esse processo de conscientização e ação, Freire (2006) argumenta que sem a compreensão da realidade vivida pelos/as educandos/as não é possível promover uma educação verdadeiramente libertadora. Daí ser fundamental que o espaço escolar seja um ambiente acolhedor, onde os/as estudantes possuem visibilidade, valorização e voz e o/a educador/a possa atuar de forma a colaborar para a formação de sujeitos plenos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de reconhecerem sua condição de oprimidos e agirem de forma a romper com estes estigmas e descobrirem-se como cidadãos plenos, transformadores e modificadores da sua vida e da sociedade. Esse enfoque pedagógico não apenas fortalece os laços entre professor/a e estudantes como também encoraja a autonomia e a participação crítica, fundamentais para a transformação social e pessoal. Portanto, ao se apropriar do contexto de seus alunos/as e engajá-los/as em um diálogo significativo, o/a educador/a alinha sua prática aos princípios descritos na "Pedagogia do Oprimido", contribuindo para uma educação emancipadora.

A "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire, (1996) reforça a importância de conceber a escola na sua totalidade, acolhendo e valorizando toda a sua diversidade. Freire (1996) afirma que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Ele também

destaca a necessidade de o educador entender e respeitar o contexto dos/as alunos/as:

Como educador, preciso ir 'lendo' cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (Freire, 1996, p. 42).

Esta visão implica que a escola deva ser um espaço onde diferentes culturas, histórias e experiências são reconhecidas e integradas no processo de ensinar-e-aprender. Ao promover uma educação que respeita e valoriza a diversidade, a escola contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na transformação social. A diversidade, longe de ser um obstáculo, é vista como algo que enriquece o processo educativo e fomenta uma convivência mais justa e democrática. Dessa forma, a prática educativa baseada na autonomia e no respeito à diversidade promove a emancipação dos/as alunos/as, alinhando-se aos princípios de uma educação libertadora.

Edgar Morin (2000), cujas ideias se alinham com as de Paulo Freire, (2006) destaca a importância da complexidade da educação para a condição humana e da reflexão sobre a sociedade e o mundo. Ambos os pensadores enfatizam a necessidade de uma visão holística e integradora do conhecimento, que considere a diversidade, a interconexão e a interdependência dos fenômenos. Para Morin, (2000) e Freire, (2006) a educação não se limita à transmissão de informações, mas busca formar indivíduos críticos, capazes de compreender a complexidade da realidade, questionar as estruturas sociais e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana. Assim, a abordagem desses autores ressalta a importância da reflexão, do diálogo e da ação

transformadora como elementos essenciais para a construção de um mundo mais inclusivo e sustentável.

Portanto, no relato a seguir a professora se apropria desses conceitos e tenta, na prática, transformar a sala de aula em um local de ampliação de horizontes, autonomia e de transformação social.

Procedimentos metodológicos

O relato de experiência, segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), é uma modalidade acadêmica que favorece a produção de conhecimento, principalmente para a melhora das ações científicas. Sua escrita deve pautar-se na descrição informativa, referenciada, dialogada e crítica para assim adquirir consistência e rigor científico.

Nessa perspectiva, o presente estudo descritivo relata uma experiência que ecoa o esforço de inúmeros educadores, que buscam dinamizar sua prática pedagógica na tentativa de engajar os/as alunos/as e evidenciar o potencial transformador da educação.

Este relato descreve a experiência de uma professora em uma escola pública centenária, reconhecida pelos seus excelentes resultados educacionais em Minas Gerais. Devido à alta demanda por vagas, a escola enfrentava filas para matrículas anuais, levando o Ministério Público a determinar a implementação de zoneamento para organizar a distribuição de vagas. Como resultado, a escola começou a receber alunos/as de áreas periféricas.

Durante suas aulas sobre Introdução ao Mundo do Trabalho, a professora percebeu que alguns/algumas alunos/as da 1ª série do Ensino Médio, vinculados à escola através do zoneamento, apresentaram grandes dificuldades de aprendizagem, descontentamento e falta de sentimento de pertencimento à escola. Para tentar sanar essas dificuldades, a professora decidiu implementar intervenções baseadas em uma Educação Intercultural de caráter popular, que geraram maior engajamento e interesse dos/as estudantes nas atividades escolares. Além disso, a

relação entre a professora e os/as alunos/as melhorou, com um aumento do respeito mútuo e da cooperação.

A Educação Intercultural é um conceito educacional que busca promover o respeito e a valorização da diversidade cultural dentro do ambiente escolar e na sociedade em geral. Ela vai além da mera visibilidade de diferentes grupos socioculturais, abordando as relações de poder e desigualdade historicamente construídas entre esses grupos. Essa abordagem educacional critica a padronização e a homogeneização das práticas pedagógicas, propondo a construção de currículos flexíveis e adaptáveis que reflitam a pluralidade dos contextos culturais (Candau, 2016).

As teorias educacionais que serviram como base teórica para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas foram as propostas Freirianas (1996, 2006) e autores que dialogam com os ideais de uma educação emancipatória, tendo em vista que os sujeitos centrais do relato são oriundos de classes vulneráveis de bairros periféricos da cidade.

Relato de experiência

Cenário

O presente relato discorre sobre uma experiência dentre muitas já vividas por um/a educador/a no cotidiano de sua prática educativa. O fato aconteceu em uma escola pública de renome e tradição por ser centenária e apresentar excelentes resultados no âmbito educacional no Sul de Minas Gerais. Esses fatores eram motivos de grande procura por matrículas no início do ano letivo, o que gerava filas enormes com duração de dias. Os/as responsáveis pelos/as estudantes que se submetiam a essa jornada de espera tinham um perfil particular: grande preocupação com a qualidade da educação ofertada aos/às estudantes e participação na vida escolar deles/as. Muitos destes/as responsáveis eram ex-alunos/as que passaram pela instituição e que já conheciam a filosofia da escola.

Tal situação tornou-se insustentável à medida que a procura por vagas aumentava a cada ano, e a formação das filas começou a tumultuar o processo de matrícula. Diante dos impasses causados pela alta demanda por vagas, o Ministério Público, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, determinou que o zoneamento fosse instituído na cidade como medida para garantir a legalidade, impessoalidade e moralidade na gestão pública, conforme estabelecido pela Constituição Federal no artigo 37, (1988). Vale ressaltar que a medida determinada pelo Ministério Público antecedeu a da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Tal medida também estava apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 9394/96, (Brasil, 1996), em seu artigo 4º, inciso X, que determina que toda criança a partir dos 4 anos de idade tem direito a vaga na escola pública mais próxima de sua residência, reforçando a importância do zoneamento escolar como medida para garantir o acesso à educação de forma mais equitativa e de qualidade para todos.

O novo reordenamento das vagas possibilitou o acesso de estudantes, tanto ao Ensino Fundamental anos Finais quanto ao Ensino Médio, que moravam em áreas periféricas próximas à escola. A partir deste novo reordenamento a escola passa a receber estudantes que compunham o espaço social e cultural onde ela estava inserida. Os/As docentes foram convocados a adaptarem-se à nova dinâmica em que a diversidade e inclusão estavam clamando por espaços. Como nos convida Candau (2016) quando adverte que “somos chamados a construir novos “formatos” escolares, que respondam aos desafios sociais, culturais e educacionais que enfrentamos hoje” (p. 808).

Participantes da vivência

A maior dificuldade foi com os/as alunos/as que estavam adentrando no 1º ano do Ensino Médio. Estes/as demonstraram descontentamento pelas mudanças, dificuldades em estabelecer laços de convivência e ausência do sentimento de pertencimento à

instituição. Descortinou-se nesse processo a importância de os/as docentes considerarem a unidade/diversidade do ser humano e desenvolverem uma consciência lúcida, conforme destacado por Elizabete Cristina da Costa (2005), refletindo a necessidade premente de se adaptarem à diversidade de alunos/as e estabelecerem laços significativos com aqueles/as que, inicialmente, demonstram desinteresse.

No 1º ano D, a relação entre um grupo de estudantes e a professora de IMT (Introdução ao Mundo do Trabalho) tornou-se desafiadora. Esse grupo era conhecido entre os/as docentes como sendo “desinteressados”, “aqueles que não querem nada”, “que não têm jeito”; contradizendo o que diz Freire (1996) sobre o papel do/a docente, ao ressaltar a importância de não caírem no indiferentismo fatalista e acomodado diante dos desafios da educação, destacando a necessidade de ação e engajamento para promover uma educação mais significativa e transformadora.

Procedimentos

A referida professora decidiu visitar os bairros de origem destes/destas estudantes, visando conhecer um pouco o contexto de onde vinham. Identificou nessas visitas que as casas eram bem pequenas, sendo a maioria desprovida de quintais, o que acabava por favorecer aos/às moradores/as uma rotina bem peculiar, já que faziam da frente das casas seu grande e comunitário quintal, onde encontravam-se para conversas, brincadeiras e atividades diversas, tendo como únicas distrações o campinho do bairro e os ensaios sazonais da Congada e da folia de Reis. Partindo dessas visitas e buscando um diálogo com estudantes sobre sonhos e expectativas, a professora percebeu que a maioria deles/as acalentava o desejo de se tornarem jogadores/as de futebol. Diante desta constatação inicial, buscou compreender de onde se originavam tais ideias e, após muito diálogo com estudantes e familiares, soube que em um dos bairros visitados um menino se destacou no futebol, tornando-se jogador profissional e vivendo atualmente na Itália, de onde

pode transformar positivamente tanto sua vida quanto a de seus familiares. Tornando-se desta forma um referencial para a maioria das crianças e adolescentes daqueles bairros, que viam na profissão de jogador/a o único caminho para mudarem de vida.

Para eles/as, a educação não era importante, já que não contavam com exemplos reais de que por meio dela pudessem ter uma vida melhor, inclusive, viam-na como algo intangível, já que ninguém do seu meio havia chegado ao Ensino Superior. Ao decidir visitar o bairro a professora pode compreender tanto a dinâmica social quanto a econômica, cultural e política em que seus/suas estudantes estão inseridos, vivenciando e tomando os princípios freirianos pautados na aproximação e diálogo, partindo da realidade vivida, para romper as cadeias de desigualdades e exclusões, compreendendo as necessidades e aspirações concretas dos/as estudantes. Essa narrativa evidencia a importância da contextualização das práticas educativas na realidade dos/as educandos/as, valorizando suas experiências e aspirações como ponto de partida. Não podemos cair na armadilha do "Daltonismo Cultural", como ressalta Candau (2016), apesar de observarmos frequentemente na prática escolar iniciativas que tentam impor padrões, desconsiderando o multiculturalismo presente no ambiente escolar.

Objetivos e ações

Diante da constatação de que nenhum dos/as alunos/as possuía familiares com ensino superior, a professora reconheceu a necessidade de ampliar os horizontes educacionais e profissionais deles/delas, buscando promover uma educação libertadora que os/as capacitasse a superar as limitações impostas pela opressão social e econômica. Desta forma, começa a promover rodas de conversa com o intuito de incentivá-los/as a sonhar e almejar um futuro além das expectativas tradicionalmente impostas a eles/as, assim como sair do sonho rumo à realização dele. Desta maneira, a professora passa a adotar uma postura pedagógica que visa a

conscientização, a autonomia e a transformação da realidade opressora. Conforme Ferreira (2015):

Longe de ser uma política pública social comprometida com uma educação básica que conduz à emancipação e assegura os direitos humanos de grupos vulneráveis, a emergência e consolidação do termo diversidade na educação está diretamente relacionada às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente, de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas (p. 304).

Ferreira (2015), ao destacar as relações de poder, os interesses das classes dominantes e a manutenção de privilégios sociais, está em sintonia com os princípios da "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire, (2006) que também enfatiza a importância de uma educação comprometida com a libertação e a transformação social.

Mesmo com essas ações de aproximação, a relação de afastamento e desinteresse dentro da classe do 1º ano do Ensino Médio foi se arrastando pelos primeiros meses do ano. A professora já conhecia a realidade, mas ainda não conseguia estabelecer plenos laços de convivência.

Contudo, quando se iniciaram os jogos escolares municipais, a professora percebeu que aquela turma do 1º ano D estava diferente, a apatia e indiferença deram lugar a um brilho nos olhos, engajamento e comentários empolgados sobre os jogos escolares que seriam realizados na quadra municipal da cidade, no contraturno dos/as participantes. A professora de IMT procurou a direção para saber os horários dos jogos e soube que no seu dia de folga aconteceria o primeiro jogo de futsal do qual os/as estudantes/as do 1º ano D iriam participar, pois já haviam passado por uma seletiva muito disputada. No dia do jogo, a professora compareceu e constatou que a escola adversária, localizada próxima à quadra municipal, compareceu com mais de 100 alunos/as para torcer pelo time que a representava, enquanto o time da sua escola não tinha torcida. Mesmo assim, ela adentrou à

quadra, tomou seu lugar à arquibancada e de lá torceu e vibrou a cada lance que seu time realizava.

Gadotti (2011) enfatiza a necessidade de os/as professores/as passarem de um papel de transmissores de conhecimento para um papel de acompanhante, auxiliando os/as alunos/as a encontrar sentido no aprendizado e na vida. Nesse contexto, a atitude da professora em apoiá-los/as fora do ambiente escolar, demonstrando interesse e envolvimento em suas atividades extracurriculares, contribuiu para fortalecer os laços afetivos e a motivação dos/as estudantes, promovendo uma relação mais próxima e significativa entre eles/as.

Resultados e discussões

Com esta atitude ela conseguiu o que havia buscado por meses: uma relação de parceria, confiança e apoio. Naquele instante, eles/as perceberam que poderiam estabelecer uma parceria com a professora. Ao final do jogo, encaminharam-se até ela com um sorriso no rosto e perguntaram se poderia retornar nos outros dias, ao que ela confirmou que sim e que traria torcida. No mesmo dia, procurou a direção da escola, narrou sobre o quanto os/as estudantes estavam se dedicando no campeonato de futsal e sobre a ausência da escola para incentivá-los/as. Solicitou junto à direção a possibilidade de levar os/as demais estudantes da escola à quadra municipal durante os jogos do 1º ano D, ao que foi prontamente atendida. Logo a direção providenciou transporte e, no jogo seguinte, 70 estudantes, entre eles/as colegas de turma dos garotos/as e professora, compareceram para motivá-los/as e torcerem por eles/as. Essa atitude, além de impactar positivamente os/as alunos/as, também teve um efeito benéfico sobre os/as docentes de Educação Física que coordenavam os/as estudantes naquele momento. Eles/as estavam desmotivados/as pela falta de torcida e, conseqüentemente, de reconhecimento.

Ferreira (2015) defende que a relação entre professor/a e aluno/a é influenciada por diversos fatores, tais como históricos,

culturais, pedagógicos, sociais, econômicos, identitários e subjetivos. Ele ressalta ainda que essa relação não ocorre em um vácuo e não se restringe apenas aos conteúdos formais a serem ensinados e aprendidos, mas perpassam por contextos mais amplos que influenciam no processo educativo. Com o término dos jogos escolares os estudantes ficaram com a medalha de prata, mas para a professora a experiência valeu ouro! Após essa experiência a professora deixou de ser mais uma “Dona”, sendo tratada pelo nome e com respeito, além de poder contar com alunos/as mais engajados/as nas atividades propostas, demonstrando maior desejo em aprender e dialogar. Após os jogos, o sentimento de pertencimento à instituição se consolidou. Hoje, além de representarem a escola nos jogos, os alunos/as também integram a Banda da escola, tocando instrumentos de percussão que já dominavam no grupo de Congada do bairro. Criou-se uma relação pautada no respeito, na confiança e no diálogo, oportunizando momentos riquíssimos que foram se abrindo para novos horizontes, novas conquistas e rompimento de cadeias excludentes.

Considerações finais

A valorização da cultura e da identidade dos/as alunos/as é uma questão central na construção de uma Educação Intercultural e inclusiva. Conforme as reflexões de Candau (2016), que destaca a importância do papel do/a docente como mediador/a cultural, é perceptível a necessidade de uma abordagem pedagógica que incorpore e reflita as diferentes experiências e perspectivas culturais dos/as alunos/as.

Através de práticas pedagógicas que valorizem essa diversidade, os/as professores/as contribuem significativamente para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento dos estudantes; além de contribuir para uma educação libertadora, na qual os/as estudantes não apenas recebem conhecimento, mas também participam ativamente do processo de

aprendizagem, trazendo suas experiências e contextos culturais para a sala de aula (Freire, 2006).

Nesse mesmo sentido, Morin (2000) em sua obra "Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro", enfatiza que a educação deve incorporar a compreensão da complexidade do ser humano e de suas vivências, promovendo uma integração entre disciplinas e saberes. Ao adotar uma postura consciente e sensível em relação às diversas culturas de seus/suas alunos/as, a professora retratada viu a oportunidade de melhorar a convivência, de enriquecer o currículo e de tornar o processo de ensinar-e-aprender mais dinâmico e significativo, conforme Brandão (1993). A interação com a realidade dos/as discentes, a promoção de atividades que incentivem o compartilhamento de experiências culturais e a criação de espaços de diálogo respeitosos foram estratégias significativas para alcançar esse objetivo.

Diante do exposto, além dos benefícios individuais para os/as alunos/as, a valorização da cultura e da identidade também fortalece a convivência no ambiente educacional como um todo. Ao reconhecer e incorporar a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas, os/as educadores/as não apenas promovem a inclusão, mas também impulsionam os/as estudantes para uma participação significativa em uma sociedade multicultural. Esta sociedade, que celebra a diversidade e promove o respeito mútuo, representa um caminho para a construção de um futuro mais equitativo e emancipatório pautado pela transformação social.

Referências

- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28.ed., 1993.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. [2023].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 maio. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. [1996]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>. Acesso em: 28 maio. 2024.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455>. Acesso em: 20 mai. 2024.

COSTA, E. C. Educar para a condição humana: a concepção de Edgar Morin e a educação religiosa. **Revista Caminhando**, p. 151-161, 2005.

ESTEBAN, M. T. Educação Popular: Desafio à democratização da Escola Pública. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.37, n.71, p.9-17, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: abr. 2024.

FERREIRA, W. B. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, p. 299-319, 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M.. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B.de. Pressupostos para elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional** v.17, n. 48, p. 60-77, Out./Dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxise.du.v17i48.9010> Acesso em: mai/2024.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

Inclusão na prática: acolhimento, desafios e adaptação de um aluno com transtorno opositivo desafiador

Vanessa Lopes Eufrázio¹
Gilmara Maria Oliveira Jorge²
Walter Duarte Monteiro Neto³
Leonardo de Castro Teixeira⁴
Joelma Pereira de Faria⁵
Juliana Marcondes Bussolotti⁶

¹ Doutoranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Professora da Educação Básica em Viçosa-MG, com vínculo efetivo na rede municipal e estadual. Atuou como preceptora no Programa Residência Pedagógica do núcleo Pedagogia da UFV entre 2022 a 2024. E-mail: vanessa.eufrazio@gmail.com

² Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) de Pouso Alegre/MG. Professora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais e Prefeitura de Três Corações. E-mail: gilmara.maria1018@gmail.com

³ Doutorando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Professor da Rede Pública de Ensino do Estado de Roraima e Professor Pedagogo vinculado a Prefeitura de Pacaraima/RR. E-mail: walterprofessor18pacaraima@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) de Pouso Alegre/MG. Professor em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais e da Rede Municipal de Pouso Alegre. E-mail: leonardocastroteixeira@yahoo.com.br

⁵ Doutorado (2010) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS desde 2001, onde atua nos cursos de graduação (Farmácia e Medicina) e pós-graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado). É Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIVÁS (2022 - atual). E-mail: JoelmaFaria@univas.edu.br

⁶ Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE). Professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (MDH). Professora do Programa de Pós-Graduação em

Introdução

Este relato de experiência foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí. A articulação dos três componentes do título – Educação, Conhecimento e Sociedade – constitui a base fundamental para a reflexão e a análise dos desafios transpostos para problemas de estudo.

Dentre as linhas de pesquisa as linhas de pesquisa do programa, destaca-se a investigação em *Educação e Tecnologia: inovação, ferramentas e processos*. Nesse panorama, a investigação relativa à educação, ao conhecimento e à sociedade abrange diferentes níveis e espaços educativos. Nessa direção, considera-se a formação inicial e contínua, a inovação, bem como os recursos e as ferramentas no processo de ensino- aprendizagem. A articulação desses elementos objetiva potencializar a elaboração de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da sociedade em sua diversidade.

Essa narrativa foi elaborada especificamente na disciplina *Formação de Professores/as para Inclusão e Diversidade*, a qual vincula-se à linha de pesquisa mencionada. Nesse contexto, foi promovida uma reflexão sobre a escola como espaço de desenvolvimento humano, considerando a diversidade e o pluralismo cultural. Os contextos educacional e social, no âmbito dos direitos humanos, foram geradores que dimensionaram as perspectivas individual, social e coletiva, palco das evoluções e tensões nos processos de inclusão.

Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). E-mail: julianamarcondes@univas.edu.br

⁷ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Pouso Alegre/MG, E-mail: robertagaio@univas.edu.br

Esse panorama de inclusão e diversidade é respaldado por importantes marcos legais entre eles a Declaração de Salamanca, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) e a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 (Brasil, 2009). Atualmente, o embasamento legal prescreve a obrigatoriedade de que crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estejam matriculados na escola, bem como a necessidade de um percentual mínimo de frequência.

Nesse âmbito, as características do alunado abarcam as diferentes etnias e perspectivas culturais, assim como aquelas matrículas consideradas da “Educação Especial”, nas quais perpassa a histórica desigualdade econômica e social. A educação, entendida como um dos direitos humanos, deve ser assegurada na educação formal.

Diante dessa diversidade, Carvalho (1997) alerta para o perigo de a escola praticar o que ele denomina de “etnocentrismo pedagógico”, isto é, uma uniformidade dos currículos e da aprendizagem, o que evidencia um desrespeito às individualidades e à maneira de aprender de cada educando. Desse modo, o aluno é obrigado a prescindir de sua cultura e de seus processos cognitivos a fim de se enquadrar em modelos pré-estabelecidos da cultura escolar dominante, o que torna as instituições escolares espaços de colonialismo cognitivo e cultural.

Privilegia-se um referencial teórico-prático que segue o “padrão da racionalidade técnica” (Lévi-Strauss), escolhendo-se, assim, o único tipo de cultura e educação com ele compatíveis (“cultura hegemônica” e “culturas subalternas”), declarando-se “outras” as culturas diferentes com orientações incompatíveis com o referencial escolhido; procurasse reduzi-las nas suas especificidades e diferenças tornando-as mais diferentes do que são e, a seguir, são exorcizadas, por meio de várias estratégias (Carvalho, 1997, p. 181).

Ainda que se tenha avançado no critério de oferta do sistema educacional e taxa de matrícula, a questão da aprendizagem e do

desenvolvimento é flagrante. Para melhorar a qualidade dessa oferta é necessário ir além das matrículas, haja vista as necessidades de todos os alunos.

Educar como um direito humano implica garantir que todos possam aprender e se desenvolver em um ambiente inclusivo e de qualidade. Isso significa um sistema educacional que acolha e atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Para que a oferta educacional seja efetivamente inclusiva, urge que avancemos as matrículas e nos detenhamos na criação de ambientes de aprendizagem que respeitem e valorizem a diversidade, proporcionando oportunidades equitativas para todos. A inclusão de alunos de diferentes origens culturais, sociais e com necessidades especiais é um passo importante, mas a verdadeira inclusão vai além do simples ato de matriculá-los.

O desprezo dos sistemas educacionais ou de instituições escolares específicas diante da realidade cultural, social e das necessidades especiais dos alunos se enquadra no que a Sociologia denomina de violência simbólica (Bourdieu; Passeron, 1992), a qual consiste numa estratégia de exclusão dos saberes culturais e de necessidades especiais dos alunos por meio da imposição de um repertório padronizado de conhecimentos e metodologias de ensino adotados pelas instituições de Estado e não estatais que não adequam seus currículos, objetivos e métodos à realidade e às demandas específicas dos alunos.

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura [...] (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 153).

Nesse horizonte, com a pandemia, em 2020 houve o afastamento físico das crianças e adolescentes da escola. O modelo educacional foi reinventado e passou por diferentes desafios, como a adaptação ao ensino remoto e a formação de professores. Os impactos negativos mais fortes foram sentidos pelas crianças sem acesso a aparelhos eletrônicos e Internet, principalmente aquelas oriundas de famílias de baixa renda. Como resultado, a pandemia deixou um legado de dívida para a educação das crianças de todo o Brasil, especialmente aquelas em vulnerabilidade social e econômica.

Diante desse cenário, os autores propõem uma reflexão sobre a prática educacional vivenciada em uma turma de 3º ano do ensino fundamental I, na qual explora-se a dinâmica da realidade escolar ao tecer considerações a respeito de práticas educacionais, alfabetização e letramento. Especificamente, examina-se a inserção e adaptação de um aluno diagnosticado com Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), em dezembro de 2023. Em um contexto educacional em que o público são alunos de periferia, como acontece o processo de inclusão? Em meio às defasagens de aprendizagem deixadas pela pandemia e as necessidades de um aluno com TOD, como ocorre o processo de inclusão? Quais são os limites, os desafios e as potencialidades do processo de inclusão nessa realidade?

Destarte, este relato apresenta o potencial para ilustrar a prática da educação e como são materializados os princípios da educação inclusiva nesse contexto que atende a alunos provenientes de um bairro periférico. Para tanto, o artigo foi dividido em cinco partes, a saber: Introdução; Educação inclusiva no Brasil: reflexões e desafios; Procedimentos Metodológicos; Inclusão em foco, desafios e práticas pedagógicas: um relato de experiência; e Considerações finais.

Educação inclusiva no Brasil: reflexões e desafios

A inclusão no Brasil é uma lei, é uma realidade. A partir de 2015 não houve mais a opção de não aceitar a criança com

deficiência no ensino regular. A perspectiva da educação inclusiva é trabalhar o potencial das pessoas haja vista que somos todos iguais perante a lei, mas somos singulares e únicos, e devemos ser respeitados por tal. A educação inclusiva é um meio assumido ou não pelo professor em suas práticas e posturas no ato da sua carreira. Essa compreensão objetiva atender a todos respeitando suas individualidades e necessidades, em específico os alunos das matrículas de educação especial.

Essa modalidade de ensino tem como público alvo estudantes com deficiência, dentre eles, pessoas com espectro autista, altas habilidades e superdotação, Lei n.º 13.146 (Brasil, 2015). O objetivo é possibilitar o acesso ao ensino em contraposição ao que ocorria a décadas atrás, quando acontecia até mesmo da pessoa ser escondida em casa.

Entre os distúrbios que podem afetar esses estudantes está o TOD, um distúrbio comportamental caracterizado por um padrão recorrente de comportamentos negativistas, desafiadores, desobedientes e hostis direcionados a figuras de autoridade. Os sintomas geralmente incluem:

- Discussões frequentes com adultos.
- Recusa ativa em obedecer às regras e às solicitações.
- Comportamento deliberadamente provocador ou irritante.
- Culpar os outros por seus próprios erros ou mau comportamento.
- Ser facilmente irritado ou incomodado por outros.
- Comportamento rancoroso ou vingativo.

Para que o diagnóstico de TOD seja considerado, esses comportamentos devem ser observados de forma consistente por pelo menos seis meses, causando prejuízos significativos na vida social, acadêmica ou ocupacional da criança.

Já o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por desafios persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos. O

espectro abrange uma ampla gama de habilidades e desafios, variando de leve a grave. Os principais traços incluem:

- Dificuldades na comunicação verbal e não verbal.
- Interações sociais prejudicadas, como dificuldade em manter conversas ou entender normas sociais.
- Comportamentos repetitivos, como movimento estereotipado (ex. balançar as mãos) ou aderência rígida a rotinas.
- Interesses restritos e intensos, muitas vezes com foco em tópicos específicos.
- Sensibilidade sensorial incomum, como reações exageradas a sons, luzes ou texturas.

O diagnóstico de TEA é baseado na observação do comportamento e no histórico de desenvolvimento da criança, geralmente feito por uma equipe multidisciplinar de profissionais de saúde. Ambos os transtornos requerem intervenção precoce e suporte contínuo para ajudar na gestão dos sintomas e na melhoria da qualidade de vida dos indivíduos afetados.

Além da busca do atendimento das especificidades de estudantes com transtornos comportamentais, a política de educação inclusiva que acompanha o movimento de universalização de ensino tem como objetivo acolher a todos os alunos. Nesse prisma, abarca as diferentes etnias, raça, perspectivas culturais, nas quais perpassa a histórica desigualdade econômica e social. Isto é, constata-se na escola um público com características e experiências diferentes.

Em face dessa determinante, o trabalho nas instituições tem apresentado singularidades e especificidades no fazer pedagógico. As situações inusitadas exigem respostas aqui e agora. Os estudantes não vão esperar o sistema educacional mudar para melhor para que suas necessidades e especificidades sejam atendidas e, assim, recebam a formação adequada. O professor é o sujeito que vai lidar com essa riqueza e desafio.

Nesse contexto, é importante destacar a Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001) que visa garantir a alfabetização em Português e Matemática até o final do 3º ano do

Ensino Fundamental I. No entanto, com o prazo estipulado para 2024, enfrentamos dificuldades para alcançá-la. A defasagem na aprendizagem é evidente e reflete a realidade das escolas, não sendo uma exclusividade delas. A pandemia contribuiu significativamente para essa situação, uma vez que resultou em dois anos sem aulas presenciais.

Segundo reportagem de 2022 do site Jornalistas Livres, com título *Nível do ensino no Brasil desaba na pandemia*.

[...] Os resultados obtidos por meio do Saeb e do Ideb escancaram a defasagem educacional ocasionada pela pandemia de Covid-19 e o consequente fechamento das escolas por dois anos. A desigualdade no acesso à internet e aos materiais das aulas online, a falta de um ambiente propício ao estudo e o aumento dos índices de evasão escolar contribuíram para a deterioração do nível do ensino no plano nacional (Jornalistas Livres, 2022, s.p).

Vejamos essa retrospectiva recente do ponto de vista histórico. No Brasil, conquistamos a universalização do ensino, isto é, todos na faixa etária de 4 a 17 anos na escola. Como país, avançamos significativamente na educação, no que se refere à inclusão, com a lei data de 2015. Em 2019, em face a um cenário de mudanças e incertezas, como mobilizações sociais e insegurança com os governantes, fomos atingidos pela COVID-19.

Isso significa que, além dos desafios que a escola e a educação já apresentavam aos professores no século XX, somamos outros, bem como alguns mudaram de forma. Estamos no início do século 21 e os docentes encontram-se desafiados pelas tecnologias, pandemia e pelo saldo negativo deixado pela COVID-19.

De acordo com Libâneo (2012, p. 23), a simples inclusão dos alunos nas escolas, por meio de políticas de universalização do ensino, pode ampliar os índices de expansão educacional, mas ao mesmo tempo intensifica “as disparidades no acesso ao conhecimento”.

Nessa linha de pensamento sobre a dualidade na escola, Nóvoa (2009) repercute as ideias de Libâneo (2012) ao mencionar uma escola com “duas velocidades”:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social para pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias e formar os filhos dos ricos (Nóvoa, 2009, p. 64).

Neste contexto surgem desafios significativos ao professor, a saber: 1. Ter autoria e assumir uma posição. Para isso é preciso coragem e disposição. 2. Ter repertório de conhecimento a fim de fazer, justificar e defender a nossa prática. 3. Pensar em suas vivências e práticas a fim de desnaturalizar o nosso próprio pensamento, levando a uma compreensão profunda (Negrão, 2023).

É necessário entender que essas mudanças políticas e sociais, relacionadas à saúde coletiva, são resultado de um contexto histórico-social e não dependem exclusivamente dos professores. No entanto, urge compreender que tudo isso respinga e chove dentro da escola, produzindo novas situações, olhares e desafios.

Nesse patamar de agente social que recebe e lida com as demandas, complexidades e mazelas produzidas no âmago social, qual é o papel da reflexão na perspectiva da educação inclusiva no Brasil?

Embora tenha estudado outros profissionais como arquitetos e músicos, Schön (2000), inspirado por John Dewey, influenciou as investigações sobre formação de professores com base na reflexão a partir da ação. A natureza interativa e emocional do trabalho docente é o ingrediente que o diferencia das outras profissões, exigindo uma apropriação crítica da teoria de Schön.

O autor destacou o valor epistemológico da prática reflexiva, que envolve a interpretação da realidade vivenciada com um componente construtivista. Ele introduziu o

conceito de “conhecimento na ação”, caracterizado como tácito e criativo, e diferenciou a reflexão na ação (durante a prática) da reflexão sobre a ação (após a prática).

A teoria de Schön é adotada por autores como Stenhouse, Zeichner, Elliott, Perrenoud e Tardif, mas Pimenta (2005) alerta para o risco de praticismo, no qual a prática e a reflexão isoladas poderiam ser vistas como soluções únicas. Ela enfatiza que a teoria deve superar o praticismo e integrar o contexto institucional, evitando reduzir o trabalho docente a uma simples técnica.

Jardilino e Sampaio (2020, p. 7), ao discutir a expansão do sistema de ensino e estratificação educacional, ancoram-se em Gimeno (1991), para quem “[...] a atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fosse “nós cegos” que, uma vez solucionados desaparecem.” Diante disso, “o cerne do processo educativo está na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na escolha entre diversas respostas, frente às características dos grupos e aos contextos sociais” (Jardilino; Sampaio, 2020, p. 7).

Assim sendo, é fundamental que o educador possua ocasiões para ponderar, colaborar e renovar suas próprias vivências e saberes, adaptando-os às particularidades de um ambiente educacional que promova uma maior inclusão social e educacional para todos os envolvidos.

Ainda ao encontro dessa perspectiva, Jardilino (2024) explanou em palestra magna no V Encontro da Residência Pedagógica, na Universidade Federal de Viçosa, sobre a proveniência ibero-americana dos autores que abordam a reflexão. O autor advogou que no Brasil precisamos dar um passo além na compreensão do conceito em contexto, agregando a questão da militância pedagógica em favor daquele conhecimento “poderoso”, que transforma a realidade do estudante dotado de acesso.

Isso considerando a reflexão contextualizada e o papel das políticas públicas e dos outros agentes que atuam na educação em uma mesma defesa. É preciso dizer que o professor não é linha de frente, facilmente substituível, como mão de obra barata forjada em

uma formação aligeirada. Somos profissionais com saberes relacionados ao trabalho, às ciências, provenientes de contextos específicos e cada um de nós temos história de aprendizagem com singularidades, desafios, superações e reflexões diferentes.

Procedimentos metodológicos

Para a escrita deste relato de experiência, adotou-se uma abordagem qualitativa, especificamente o relato de experiência, haja vista a natureza do estudo que busca descrever e compreender a prática educacional considerando a temática inclusão. A partir da perspectiva de que a experiência abre as portas para a aprendizagem, o relato de experiência se torna ferramenta para produção científica por meio da apresentação de práticas e intervenções profissionais (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

Este estudo relata uma experiência referente à educação inclusiva, vivenciada por uma professora regente, em sua prática profissional, em uma escola municipal em Minas Gerais, em 2023, na turma de 3º ano do ensino fundamental I.

A atividade explicitada caracteriza-se como observação dos processos inclusivos que envolvem a turma, a professora, a família e os procedimentos escolares, bem como as intervenções realizadas junto a um estudante. O público-alvo da ação interventiva engloba o educando que apresentou a demanda para ser incluído assim como sua turma, composta por 18 crianças. Nessa direção, compreendemos que a educação inclusiva é ampla e abrangente. Dessa forma, as ações aqui desenvolvidas impactam outros alunos da turma, professores e a comunidade escolar de maneira geral.

Ainda de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021) relatar a experiência no contexto da Universidade promove a descrição das vivências e por si só a experimentação próxima da realidade. Além disso, consiste em uma oportunidade para o esforço acadêmico, crítico e reflexivo de situações, muitas vezes consideradas distantes. Isso implica dizer que ao vivenciar e relatar uma prática próxima vivida podemos pensar o todo social.

As intervenções a serem descritas dizem respeito ao relato quanto às atividades e à adaptação delas, metodologias e formas diversas de apoio que dependem da necessidade. Cabe ressaltar, ainda, que foi necessário o apoio de estagiários e do Programa de Residência Pedagógica.

Inclusão em foco, desafios e práticas pedagógicas: um relato de experiência

Em uma cidade de Minas Gerais, no mês de outubro de 2023, já no quarto bimestre, a professora Violeta recebeu um aluno com TOD, encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação por meio da psicóloga que atende ao público escolar.

A diretora abordou a professora, explicando que o encaminhamento da criança para a escola foi uma solicitação da secretaria. A gestora já havia questionado o motivo dele ser transferido para lá, com tantas outras escolas no município. Ela compartilhou com a docente as observações da psicóloga, enfatizando que a criança precisava de um ambiente acolhedor como a instituição em questão, pois até o momento já havia enfrentado uma trajetória marcada por rupturas e fracassos. A gestora ainda comentou que seria necessário reconsiderar todas as informações previamente conhecidas sobre a criança.

“Jonas”, menino, 8 anos, grande e forte, foi conduzido até a instituição após um histórico de transitar em duas escolas da rede e ser expulso, devido a brigas, sendo que na última segurou fortemente o pescoço de um colega. O aluno, cujo caso segue acompanhado pelo Ministério Público, com histórico de faltas, agressividade e embates com os professores, iniciou sua jornada naquela instituição.

A sala em que Jonas foi alocado era um grupo que começou o ano com bastante agitação motora, mas naquele momento, último bimestre, todos já se encontravam mais concentrados. Trata-se de um grupo muito amigo e muito unido, que defendiam mutuamente. Respeitavam a professora e estagiária da sala de

inclusão. A turma de 3º ano do ensino fundamental I, composta por 18 alunos, em sua maioria meninos, enfrentava as defasagens de aprendizagem causadas pelo afastamento físico da escola durante a pandemia.

Diante dessa realidade, a professora mediou o conhecimento pelo caminho da diversificação de atividades com exercícios de níveis diferentes direcionados a turma, bem como a alguns alunos em específico, uns vez que foi constatada uma diversidade nos níveis de conhecimento.

Para tanto, foram feitas revisões retomando conhecimentos prévios de anos escolares anteriores, ao mesmo tempo em que se avançava no livro da série em questão por meio de aulas conduzidas de modo expositivo e dialogado, fazendo junto e explicando. Também fez uma alternância de atividades as quais as crianças realizavam de modo autônomo e outras em que eram conduzidas pela professora, fazendo juntos.

Assim delinea-se a importância de uma abordagem holística e adaptativa na educação, sempre buscando equilibrar as necessidades individuais dos alunos com as demandas do currículo e as limitações do contexto escolar. Nessa direção, Freire (1970) nos ensina que a amorosidade não é apenas uma questão de afeto, mas prática ética e pedagógica que valoriza a dignidade e o potencial de cada aluno, promovendo uma educação verdadeiramente humanizadora.

A interação com o mundo letrado foi realizada de diferentes formas, dentre elas o acesso e o estudo sistemático de diferentes gêneros textuais: anúncios, fábulas, bilhetes, cartas, e-mail etc. A busca por alfabetizar letrando como processos distintos e indissociáveis mostrou-se como um desafio.

Inerente a esse processo há a necessidade de acessar as práticas cotidianas de leitura e escrita, bem como a apropriação do sistema alfabético e ortográfico.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas

décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004, p. 20).

Assim, realça-se o fazer que lançou mão de distintos momentos buscando diversificar atividades de níveis diferentes, atendendo a propósitos complementares, mas que se distinguem. Essa estratégia exigiu da docente uma avaliação constante do progresso dos alunos e adaptação às necessidades desses.

Além disso, foi desenvolvido o projeto intitulado *Ler e escrever com prazer* em que foram realizados o estudo e a leitura de fábulas, em forma de sequência didática. A professora, como escritas, conduziu a reescrita de fábulas. As aulas de arte foram transversais ao trabalho e divertiram as crianças, englobando dobradura, pintura, desenho. A culminância foi uma apresentação de dança. Nessa perspectiva, a sequência didática que compôs o projeto foi entendida como:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] com a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Destaca-se que para atender, de modo parcial, as necessidades dos alunos também foi necessário o apoio afetivo de dois estagiários e de residentes do Programa de Residência Pedagógica. Uma estagiária dedicou-se ao longo do ano inteiro, orientando um aluno com laudo de autismo, o qual demonstrava muita inteligência e acompanhava os conteúdos, embora necessitasse de ajuda em momentos específicos. O estagiário designado para Jonas iniciou em outubro de 2023. As duas residentes que

acompanharam a turma, em 2023, frequentaram o ambiente em semestres distintos.

A chegada do estagiário de inclusão, um estudante universitário da área de Geografia, ocorreu cedo. Jonas logo teve repulsa, não o aceitando. O universitário foi admitido por ser homem, pois segundo a análise da secretaria, Jonas tinha necessidade da figura masculina, já que convivia em casa apenas com mulheres. A criança, inicialmente, não aceitou a ajuda do estagiário e empurrava-lhe a cadeira. Nesses momentos, Violeta explicou-lhe que o estagiário estava ali para ajudar e que a mãe de Jonas muito tinha se empenhado junto à secretaria para que aquela ação se concretizasse. Os olhos dele brilharam e os lábios ressaltaram “Isso é muita verdade professora!”

Com o tempo, Jonas aceitou o convívio, no entanto sempre apresentava oscilações no modo de ser: às vezes, aceitava o estagiário, as atividades e participava da aula antes do recreio e depois não. Nessas ocasiões a professora sempre orientava o estagiário a não insistir, ressaltava que havia muitas crianças na sala precisando e querendo ajuda, se Jonas não queria, o estagiário seria de grande estima e valia para outros.

Assim, os estudantes de nível superior se revezavam nas demandas da turma, priorizando as crianças que acompanhavam. Auxiliavam também a professora, bem como alunos com defasagem na aprendizagem em outros momentos. A professora regente orientava os futuros professores quanto às atividades, metodologias e formas de apoio.

Esse foi o meio para que alunos realizassem, durante o ano, além de atividades com a turma toda, outras direcionadas às suas necessidades individuais relativas ao conhecimento escolar.

Além disso, no âmbito do Programa Residência Pedagógica, em que a professora regente citada no relato foi preceptora, foi realizado um outro projeto. Essa experiência possibilitou às crianças da escola oportunidades de contato com diferentes práticas de ensino.

O projeto “Histórias de Ruth Rocha” tem se apresentado como o fio condutor do planejamento [...] Foi usada diversas estratégias de contação de histórias [...] Após esta etapa, as próprias crianças fizeram suas interpretações pessoais das histórias, utilizando desenhos com giz de cera e outras reescrevendo; também elaborando novos finais [...] os livros da autora foram associados a um conteúdo didático de acordo com a idade e o ano escolar [...] tiveram a oportunidade de ampliar o conhecimento [...] realizando visitas aos Museus e à Ludoteca, sendo trabalhados nestes ambientes conteúdos que interligarem com o que estariam estudando no projeto. [...] foi realizada uma Feira na qual as crianças confeccionaram trabalhos artísticos, montando com materiais recicláveis personagens do livro de Ruth Rocha “A arca de Noé”. Como supracitado, dentro do próprio tema do projeto, foi trabalhado valores junto aos livros, como solidariedade e empatia (Costa *et al.*, 2023).

Com base em reuniões mensais com a coordenadora de área da Universidade, com estudos e discussões sobre metodologias ativas, as residentes e a preceptora organizaram essa ação, a qual foi planejada e revisada semanalmente.

O processo de gestão da turma e do tempo foi mostrando nuances, apontando a necessidade de conversas particulares com os pais de diferentes aprendizes, com registro em Ata. Ainda no início do percurso de Jonas, naquela instituição, sua mãe também compareceu com a diretora e a professora.

O processo de gestão da turma e do tempo foi mostrando nuances, apontando a necessidade de conversas particulares com os pais de diferentes aprendizes, com registro em Ata. Ainda no início do percurso de Jonas, naquela instituição, sua mãe também compareceu em reunião com a diretora e a professora.

Foi solicitado que Jonas tomasse os seus medicamentos na escola, na entrada. Também foi conversado que ele estava sendo acolhido com todo respeito e carinho, mas se fosse necessário chamá-lo para conversar sobre alguma questão isso seria feito. Bem como ligar para a mãe, que deveria estar atenta ao celular e com o número atualizado na escola. A mãe relatou que conversava no

celular todos os dias com a psicóloga da Secretaria e que o menino dizia que estava gostando da escola, dos colegas e da professora.

Ainda com relação à gestão de turma, foi imperativo muito diálogo com os alunos, acordos, mapa de sala – estruturar os lugares onde os alunos tomariam assento, de acordo com as necessidades de conversar ou fazer silêncio. Houve momentos de atividade em grupo, ocasiões de diálogo entre as crianças que compunham a turma, horas de silêncio, e de saber escutar.

Quando Jonas adentrou esse espaço, a turma se encontrava melhor que no início, mais concentrada e com menos agitação motora e conversa. Nos primeiros dias de Jonas na sala ele oscilou muito nas características que demarcavam seu comportamento. Antes do recreio, dormia; após, ficava agitado. Ele fazia tudo para irritar as pessoas que integravam o ambiente: andava de um lado para o outro na sala, imitava a voz da professora, batia objetos na mesa, pegava brinquedos que tinha na sala que eram da Educação Infantil, entre outras ações.

A orientação repassada por Violeta à turma, se referia a ignorar as atitudes do menino, no sentido de não prestar atenção, não comentar, não se envolver, continuar fazendo as atividades. Com o tempo Jonas diminuiu o seu comportamento desviante da rotina da turma, haja vista que ele ficou solitário em suas atitudes.

No período em que Jonas compôs a turma, houve dois momentos críticos, e uma situação desafiadora. Uma ocasião foi que Jonas tentou chamar atenção correndo pela sala, sozinho, enquanto todas as crianças ficavam quietas em seus lugares, fazendo suas atividades e a professora em sua mesa, observando.

Cansado da tentativa fracassada, Jonas pegou um brinquedo e jogou em uma menina que estava sentada em seu lugar, fazendo a sua atividade. Nessa situação, a professora foi muito firme com Jonas, explicando-lhe que dentro da sala de aula dela ninguém encostava em ninguém e que ele não tinha o direito de fazer isso. A atitude era intolerável e dentro de sala, fazendo isso, ele não ficaria. Jonas ficou calado escutando, após dois minutos, pegou sua mochila e disse que então não iria ficar naquele espaço. Em seguida,

ficou muito nervoso. Após ser acalmado pela vice-diretora, com muito custo, pediu desculpas à professora e à colega.

Outra ocasião crítica ocorreu em um dia em que Jonas dormiu antes do recreio e após esse momento, não deixou a aula ocorrer, batendo fortemente na carteira e fazendo altos barulhos com a boca. A docente solicitou a ele com muita calma e educação, por três vezes, que cessasse os movimentos das mãos e da boca. A criança não atendeu. Sendo assim, Violeta chamou a turma, fez a fila e saiu para o pátio. Jonas permaneceu sozinho na sala. Após um tempo a supervisora foi lá e conversou com ele, que já estava mais calmo. A professora e a turma voltaram para a sala de aula.

A situação desafiadora se refere à convivência de Jonas com um aluno com autismo. Isso porque o autista, por vezes, se irritava muito com os barulhos que Jonas fazia, ao imitar a professora, ao tentar parar a aula. Nesses momentos, era necessário tirar o autista da sala e acamá-lo, função também da estagiária de inclusão. Os dois alunos eram muito faltosos: o autista devido a questões de saúde e Jonas por outros motivos.

O aluno com transtorno de oposição realizava atividades adequadas a seu nível de desenvolvimento, com textos curtos, estudo de palavras e sílabas simples, materiais coloridos e apoio de jogos e materiais concretos. No entanto, permanecer a aula inteira fazendo atividades não era sua preferência, por isso dormia em alguns momentos da aula. Foi um grande avanço ele ter permanecido e frequentado a escola.

Ressalta-se ainda que nesse período, outubro de 2023 a dezembro, não houve nenhuma situação grave para queixa da professora, nem dos colegas. Pelo contrário, em muitos momentos ele interagiu com a turma, nas horas em que a professora deixava conversar um pouquinho, no desenvolvimento de atividades e jogos na turma. O que ele mais gostava na escola era da Educação Física. Jonas foi diagnosticado, no fim do ano, com Transtorno de Oposição.

Ainda nessa sala, havia um aluno de 8 anos com desenvolvimento de criança da Educação Infantil. Ele estava

matriculado no APAE, mas devido às suas faltas sempre estava perdendo a vaga. A chefe do departamento de inclusão foi até a escola, conversou com Violeta, acompanhou o caderno de atividades adaptadas que a criança realizava e esclareceu que havia realizado uma reunião no APAE para tratar do caso da criança em questão. Explicou, ainda, que eles ainda não haviam conseguido fechar um diagnóstico e que isso era um desafio até mesmo para o psiquiatra. Segundo ela, havia a hipótese de Deficiência Intelectual.

O aluno que realizava atividades de primeiro período começou a manifestar comportamentos estranhos, como passar a mão nas partes íntimas dos colegas. Ao questioná-lo, a gestão escutou o seu relato de que o tio fazia isso com ele, e que ele gostava, ou seja, ele estava sendo molestado em casa. O Conselho Tutelar foi notificado.

Como pontuado, nesse contexto, ainda havia outros desafios derivados do tempo da pandemia, sendo: a defasagem escolar um deles. Em uma turma que iniciou com 18 alunos, dos quais apenas sete lendo, no quarto bimestre, a maioria já lia com fluência. No entanto, duas meninas haviam mudado de escola, logo após aprenderem a decodificar as sílabas e entenderem a formação de palavras. Em setembro entrou um menino que só sabia ler sílabas simples. Jonas começou a ler em outubro.

Dos 18 alunos, o ano letivo encerrou com 17 leitores. No entanto, dois lendo apenas sílabas simples na letra bastão: o aluno que entrou em setembro e Jonas que entrou em outubro. Ainda havia um (1) com dificuldade, principalmente na transição de letras bastão para imprensa. Outro aprendeu apenas as letras e o primeiro nome; sua memória era uma incógnita, pois aprendia e esquecia. E foi assim que chegou sem conhecer as letras e saber escrever o primeiro nome no terceiro ano. Nesse percurso quanto a leitores fluentes, o ano foi encerrado com 14 aprendizes lendo com fluência.

No contexto desafiador da escola pública de periferia, o processo de inclusão revela diferentes faces, especialmente com a inserção e adaptação do aluno diagnosticado com TOD. Esse cenário instiga diversas reflexões sobre os desafios e

potencialidades presentes no processo de inclusão. Os limites são palpáveis na escassez de recursos e na constante necessidade de capacitação dos educadores em estratégias inclusivas. Isso evidencia que, embora haja avanços, nunca estamos completamente preparados para enfrentar todas as demandas. A colaboração entre escola, família e estudantes de nível superior desempenha um papel crucial na equalização das necessidades, buscando, assim, proporcionar um ambiente educacional mais acolhedor e adaptado às diversidades.

Em meio às defasagens de aprendizagem deixadas pela pandemia, a elaboração de estratégias específicas para mitigar esses impactos foram fundamentais, sendo de grande relevância a cooperação da família, ainda que nem sempre seja possível da maneira esperada pela escola.

Os desafios do processo de inclusão incluem recursos limitados, tanto humanos quanto materiais, para atender às demandas individuais de todos os alunos. Requerem a formação contínua dos professores em estratégias inclusivas e, por vezes, a adaptação do currículo para garantir um ambiente escolar seguro e respeitoso para todos os estudantes. Por outro lado, as potencialidades incluem o fortalecimento do senso de pertencimento à escola, o desenvolvimento de habilidades de empatia e cooperação entre os alunos, e o crescimento pessoal e acadêmico dos estudantes.

Considerações finais

Neste relato de experiência demonstramos a complexa questão da educação inclusiva no Brasil, destacando seu progresso e os desafios persistentes. Não podemos nos esquecer que a inclusão se tornou lei em 2015, proibindo a recusa de crianças com deficiência em escolas regulares. Esse movimento visa reconhecer e respeitar a singularidade de cada aluno, promovendo uma educação que valorize as individualidades e necessidades

específicas, particularmente no caso de alunos da educação especial, como aqueles com TOD e TEA.

A narrativa destaca que a inclusão não é apenas uma questão legal, mas uma prática que depende do engajamento e da postura dos professores. A adaptação do ensino às necessidades de alunos com diferentes deficiências e distúrbios comportamentais exige uma abordagem pedagógica diversificada e sensível. O relato de experiência de uma professora que recebeu um aluno com TOD ilustra os desafios e estratégias necessárias para manejar comportamentos difíceis, promover a inclusão e garantir um ambiente de aprendizado acolhedor e produtivo.

A situação educacional no Brasil é ainda mais complexa devido aos impactos da pandemia de COVID-19, que exacerbou as desigualdades educacionais e criou defasagens significativas na aprendizagem. A universalização do ensino não resolveu as disparidades no acesso ao conhecimento, criando uma “escola a duas velocidades” onde a qualidade do ensino varia significativamente entre diferentes contextos socioeconômicos.

Os autores citados, como Libâneo (2012) e Nóvoa (2009), reforçam a necessidade de uma prática reflexiva na educação. Segundo Schön (2000), a reflexão na ação e sobre a ação é crucial para os professores, permitindo uma prática pedagógica adaptativa e crítica. Espera-se que os educadores tenham oportunidades para refletir e renovar suas práticas, integrando teoria e prática de forma significativa.

No relato de experiência, observa-se a importância de estratégias pedagógicas adaptadas, o uso de atividades diversificadas e o apoio de estagiários para atender às necessidades específicas dos alunos. A gestão eficaz da turma e o apoio contínuo são fundamentais para promover uma educação inclusiva de qualidade.

Em suma, a inclusão educativa no Brasil é um desafio contínuo que requer a colaboração de todos os agentes educacionais. É necessário um compromisso constante com a reflexão, a adaptação e a inovação nas práticas pedagógicas para garantir que todos os

alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação digna e transformadora.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta o parágrafo 3º ao artigo 76 do ato das disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, 12 de novembro de 2009. Seção 1, página 8.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001.

CARVALHO, J. C. de P. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 181-186, ago. 1997.

COSTA, I. V. F. E. *et al.* Residência pedagógica como espaço de experiência: alfabetização e práticas de leitura significativa. *In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 9., 2023, Campina Grande. Anais [...]* Campina Grande: Realize Editora, 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B. et al. Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JARDILINO, J. R. L. Universidade e Educação Básica: desafios a formação de professora[es]. *In: ENCONTRO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA UFV, 5., 2024, Viçosa. Palestra Magna.* Viçosa: UFV, 2024.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. O desenvolvimento profissional docente e a expansão e estratificação do sistema educacional brasileiro. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-20, 2020.

JORNALISTAS LIVRES. **Nível do ensino no Brasil desaba na pandemia; português e matemática no fundo do poço.** 2022. Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/nivel-do-ensino-no-brasil-desaba-na-pandemia-portugues-e-matematica-no-fundo-do-poco/#:~:text=O%20atraso%20pedag%C3%B3gico%20n%C3%A3o%20se,tamb%C3%A9m%20revelam%20um%20cen%C3%A1rio%20preocupante.> Acesso em: 12 maio 2024.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso na escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

NEGRÃO, P. M. L. S. **Inclusão** [Aula gravada]. Universidade Federal de Viçosa. Disponível a participantes do Programa Institucional de Residência Pedagógica - Núcleo Alfabetização. 2023.

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

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, [S.l.], ano VIII, n. 29, p. 20, fev./abr. 2004.

O Projeto Mandacaru: aprendizagem significativa utilizando metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação especial e inclusiva

Gislaine Rezende da Silva¹

Juliana Benedita Costa Tobias Negrão²

Lilian Rodrigues Santos Viana³

Tatiane Crepaldi dos Anjos⁴

Palloma Pereira da Costa⁵

¹ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Pós Graduada em Gestão Educacional, Graduada em Letras e Pedagogia. Professora em Educação Básica da Rede Estadual de Minas Gerais e Vice-diretora escolar na rede Municipal de Pouso Alegre. E-mail: gislaine.re@hotmail.com

² Mestranda. (Univás), pós graduada em Educação Especial e Inclusiva, pós Graduada em Alfabetização e Letramento, pós graduada em Neuropsicopedagogia, Pós Graduada em psicopedagogia Clínica e institucional, Pós Graduada em Informática para Educação. Graduada em Ciências Biológicas e Graduada em Pedagogia e Técnica em Informática. Atualmente professora Regente do 5º ano e Professora do Laboratório de informática Educativa ambos no Colégio Tiradentes da Polícia Militar- Unidade Pouso Alegre. E-mail- tnegraojuliana@gmail.com

³ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Especialista em Educação Básica na Rede Estadual de Minas Gerais.

E-mail: lilian.viana@educacao.mg.gov.br

⁴ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Médica Nefrologista e Paliativista. Professora de Graduação em Medicina e Pós Graduação na Universidade do Vale Sapucaí. E-mail: tcrepaldi@hotmail.com

⁵ Mestranda em Educação, Conhecimento e Sociedade pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) de Pouso Alegre/MG. Professora em Educação Infantil da Rede Privada(colégio particular) de Minas Gerais.

E-mail: palloma.dutrap@gmail.com

Joelma Pereira de Faria Nogueira⁶
Juliana Marcondes Bussolotti⁷
Roberta Cortez Gaio⁸

Introdução

A inclusão de alunos com deficiência e/ ou “sem” em ambientes educacionais regulares apresenta desafios únicos, que podem ser mitigados pelo uso de abordagens pedagógicas inovadoras. As metodologias ativas, ao promoverem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, oferecem um meio eficaz para atender às diversas necessidades educacionais e fomentar um ambiente inclusivo. O aprendizado baseado em projetos permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais através da resolução de problemas do mundo real, trabalho colaborativo e aplicação prática do conhecimento. Ainda neste artigo, são discutidos os desafios e as melhores práticas para a implementação dessas metodologias em salas de aula inclusivas, ressaltando a importância de um

⁶ Doutorado (2010) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É professora da Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS desde 2001, onde atua nos cursos de graduação (Farmácia e Medicina) e pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado). É Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa da UNIVÁS (2022 - atual). E-mail: JoelmaFaria@univas.edu.br

⁷ Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE). Professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (MDH). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). E-mail: julianamarcondes@univas.edu.br

⁸ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade - Pouso Alegre/MG, E-mail: robertagaio@univas.edu.br

planejamento pedagógico cuidadoso e de suporte adequado para professores e alunos.

Essa proposta exige do professor uma pedagogia pautada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do estudante. Uma convivência com os alunos desperta uma postura curiosa e aberta, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, e é neste sentido que se desenvolve o respeito à dignidade e autonomia do educando (Freire, 1996, p.10).

Fundamentação teórica

A educação especial no Brasil é prematura perante os olhares do Estado como afirmam Muniz e Arruda (2007), até os anos de 1970-1979 toda a educação especial era ofertada por instituições filantrópicas e particulares até que então foi escrito o inciso IV na Constituição Federal de 1988 no artigo 3º prevendo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” e a partir do artigo 205 “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).

Olhando para a perspectiva das metodologias ativas perante a educação especial, temos então uma alternativa sólida para a inclusão e a compensação para uma educação igualitária. Não obstante, professores contextualizados com o cenário da educação especial, que tenham uma formação com este direcionamento e compreensão, é de suma importância, já que as ferramentas metodológicas precisam de profissionais competentes para um manuseio satisfatório, Michels (2017).

A educação inclusiva necessita de um olhar aberto para as diferentes deficiências que os alunos possam ter, ofertando uma educação que alcance cada uma das diversidades com o intuito de superar e colaborar com toda e qualquer dificuldade que o aluno

possa ter de aprender e compartilhar o conhecimento através da participação. Temos uma educação com muitas falhas, à escassez de docentes habilitados para a educação especial juntamente com ambientes escolares que tratam com hostilidade alunos com deficiência, não se adequando as metodologias pedagógicas direcionadas para a diversidade dos alunos e não adaptando o espaço físico, sem rampa de acesso, por exemplo.

A educação inclusiva é um princípio fundamental que procura garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos independentemente de suas habilidades, origens étnicas, sociais, econômicas e qualquer outra característica pessoal. A UNESCO (1994), na Declaração de Salamanca enfatiza que “cada criança e cada adulto tem direito fundamental à educação, sem discriminação e em um ambiente que permita o desenvolvimento pleno de suas capacidades”.

Quando se fala em Educação Inclusiva, logo remete-se ao conceito de que a educação inclusiva seria apenas para pessoas com deficiência, entretanto faz-se necessário questionar esse conceito e pensar a educação inclusiva de forma mais ampla. A Educação Inclusiva deve acontecer de forma efetiva para todos os indivíduos.

A sociedade, por sua vez, apresenta personalidades preconceituosas, segundo Casco e Sekkel, (2011, p. 20) “os indivíduos propensos ao preconceito: apresentam grande dificuldade em se relacionar com quem não conseguem se identificar, com o não-idêntico” , ou seja, considerando que a sociedade é heterogênea, cada indivíduo tem a suas singularidades, sempre haverá um grupo de pessoas que será alvo da exclusão.

Em seu texto Casco e Sekkel, (2011) afirmam que “as formas de exclusão e as pessoas que dela são alvo variam significativamente: pobres, homossexuais, deficientes, negros, judeus, mulheres, obesos, idosos, entre outros.

Portanto, para lidar com esta realidade entre a inclusão e o preconceito, o professor precisa desenvolver um trabalho diferenciado, refletindo as suas práticas de forma que suas ações e

modelos irão interferir na formação da personalidade das crianças, tornando-as indivíduos mais conscientes.

O ambiente inclusivo precisa evoluir para um ambiente de colaboração mútua e coletiva, onde todos estejam comprometidos com as necessidades de cada um. Este ambiente, embora ainda não seja uma realidade em todos os lugares, precisa continuar sendo idealizado, dia a dia, como um compromisso de valores humanos e com a promoção de uma sociedade mais justa.

A Associação de pais e amigos dos excepcionais – APAE é regulamentada pelo Estatuto Federal das APAE's, sendo que cada município organiza seu estatuto baseado no estatuto federal, favorecendo evidenciar suas especificidades e atendimentos.

No estado de Minas Gerais, onde localiza a instituição apresentada neste artigo, foi decretada a Lei nº 24.624, de 27/12/2023, que altera a Lei nº 18.509, de 6 de novembro de 2009, que reconhece o relevante interesse coletivo, a importância social das obras e a utilidade pública das unidades da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae – localizadas no Estado.

A APAE oferta a escolarização para os anos iniciais do ensino fundamental e EJA, anos finais e ensino médio. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - Portaria Nº 784/2023.

Assegurando, quanto aos aspectos que tangem a escolarização, a garantia da efetivação da Lei 9394/96, respeitando os princípios do Art. 2º “A educação, dever da família e do Estado”, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante da necessidade de melhorar os métodos de ensino e aprendizagem, uma vez que a forma passiva de ensino se tornou cada vez mais obsoleta já que considera os alunos meros espectadores. Com a necessidade de conquistarmos uma educação de qualidade e justa, no sentido de atender as necessidades dos alunos, as metodologias ativas são vistas como um rompimento das práticas convencionais de ensino aprendizagem e leva a um

patamar mais complexo o dever de ensinar (Misseyanni *et. al.*, 2018) ainda sob as concepções desses pesquisadores, as metodologias ativas permitem uma maior autonomia a respeito da aprendizagem com uso de recursos didáticos com infinitas ferramentas que irão favorecer diferentes experiências.

Metodologias ativas são capazes de mudar o papel dos alunos e dos professores, já que o professor passa a ser um colaborador onde sem expor sua opinião e seus julgamentos conduzirá o aluno até a produção dos seus próprios conceitos, enquanto os alunos passam a ser responsáveis pelo próprio conhecimento adquirido, uma vez em que questionar e fazer valer seu espaço são evidências das mudanças trazidas pelas metodologias ativas (Marin *et al.*, 2010).

Comunga-se do conceito de metodologias ativas, da autora Bacich, 2018:

É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que também tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. (Bacich; Moran, 2018, p. 137).

Olhando para ângulo da importância de desenvolver no estudante a autonomia e protagonismo do seu aprendizado, refletimos sobre como as metodologias ativas podem contribuir com a educação especial. A integração entre alunos, professores e conhecimento deve ser uniforme e justa. Contribuindo assim, para uma educação mais acolhedora e inclusiva, se há uma maneira de mudarmos esse cenário, mesmo que pouco deva ser feito, não somente no papel de professores, mas também como cidadãos, já que educação é responsabilidade de toda a sociedade. Levando esse expositivo em consideração, vamos nos atentar ao relato de experiência de uma professora que abdicou dos métodos convencionais de ensino no projeto denominado “Projeto Mandacaru”.

Apresentamos então, neste estudo, uma das práticas vivenciadas pelos estudantes, que teve como principal objetivo trabalhar o conteúdo do componente curricular matemática, interdisciplinarmente aos demais componentes curriculares ofertados nesta modalidade de ensino, aproximando o conteúdo as experiências vividas pelo estudante, favorecendo uma aprendizagem significativa aos mesmos.

Procedimentos metodológicos

O presente documento, que seguirá uma abordagem qualitativa, utilizando o método relato de experiência para investigar o fato em sua origem e os envolvidos. A escolha por uma abordagem qualitativa se deve à natureza exploratória e interpretativa do estudo, permitindo uma compreensão mais profunda e detalhada do fenômeno em questão, bem como das experiências e perspectivas dos participantes.

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2011, p. 22).

Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico direcionado pelas professoras da disciplina “Formação de professores para inclusão e diversidade” às discentes. Ao realizar o estudo, uma das estudantes identificou-se com a temática discutida e propôs escrever seu relato da experiência como professora do componente curricular matemática na educação de jovens e adultos na educação especial e inclusiva na instituição de ensino Associação de Pais e Amigos do Excepcionais- APAE para criação

deste documento. O relato de sua experiência, então, foi o principal assunto deste artigo. Minayo (2011, p. 622), diz que:

O termo experiência utilizado historicamente por Heidegger diz respeito ao que o ser humano apreende no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza. O sentido da experiência é a compreensão: o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida. Por ser constitutiva da existência humana, a experiência alimenta a reflexão e se expressa na linguagem. (Minayo, 2011, p. 622).

Conseqüentemente, esta é uma pesquisa qualitativa, sendo os procedimentos técnicos utilizados, primeiramente uma pesquisa bibliográfica para construção e embasamento legal para estruturação do documento e uma pesquisa experimental, através do relato de experiência vivenciado por uma das discentes autoras do artigo.

Relato de experiência

Ao pensarmos em inclusão no ensino da matemática nos apoiamos em princípios práticos e participativos que fazem sentido aos estudantes. Nossa realidade foi vivenciada em uma escola especializada na modalidade especial com alunos do Educação de Jovens e Adultos (EJA), tínhamos um grande desafio de trazer o ensino de matemática para o cotidiano deles.

Contudo, observamos uma grande dificuldade em assimilar esse conteúdo quanto às aulas eram ministradas de maneira tradicional, utilizando de ferramentas arcaicas e técnicas de memorização. Ensino este, que por vezes, é pauta de questionamentos e queixas por não serem métodos eficazes no ensino regular.

Para o público-alvo em questão, os professores, envolvendo os estudantes, criaram novas estratégias de ensino e estimulando o interesse e a participação de todos. Partindo do pressuposto de

integração das disciplinas de exatas e demais conteúdos, elaboramos um projeto no qual os alunos se envolvessem e evoluíssem cada vez mais sem deixar de ser um ensino prazeroso e significativo. Tal projeto, depois de muitas pesquisas e unindo outra demanda que era trabalhar com preconceitos preexistentes sobre o regionalismo nordestino, diante das pesquisas realizadas, encontramos uma olimpíada de matemática brasileira personalizada, quem abarcaria todos os conceitos e habilidades básicas necessárias para o aprendizado dos estudantes. Decidimos que, como culminância do projeto realizado pela escola, os alunos iriam participar dessa olimpíada.

Sendo assim, organizamos e separamos todo o material a ser trabalhado com os estudantes, com muitos conteúdos e habilidades a serem consolidados antes das provas da olimpíada, unindo as duas perspectivas, o trabalho interdisciplinar no interior da escola e a missão de participar da Olimpíada Mandacaru, resolvemos nomear nosso projeto como o mesmo nome da olimpíada, e assim foi feito, sendo intitulado “Projeto Mandacaru” (Na alusão de trabalhamos os conteúdos em cima da Olimpíada Mandacaru de Matemática). Iniciamos o projeto no primeiro semestre do ano de 2023, trabalhamos, então, na perspectiva da cultura nordestina a fim de quebrar preconceitos e contribuir para o ensino de uma nova cultura e pouco estudada na nossa região. Víamos que por vezes muitos conceitos que trazíamos eram novos, outros eram utilizados com sentido de inferioridade, e com o andar do projeto esses paradigmas foram quebrados. Novos conceitos foram construídos, na perspectiva de valorização da cultura nordestina e consolidação de várias habilidades pelos estudantes, dentre elas: compreender, interpretar e responder adequadamente a diferentes comportamentos, valores, crenças e culturas regionais.

Estávamos aproximando das festividades juninas, víamos a importância de entender como iniciou- se esta cultura é porque é um fato tão marcante historicamente, uma vez que está intimamente ligado ao tema de estudo, uma vez que se iniciou na cultura nordestina.

Ao aprofundarmos em nossa realidade cotidiana entendemos o quanto é fundamental desmistificar alguns conceitos e trazer a sensibilização sobre as identidades, pois estamos em um país diversificado e todos temos particularidades. Pensando no conceito de inclusão, ampliamos nosso conhecimento sobre história, geografia, cultura, culinária e outros aspectos dessa região.

Isso estimulou o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a compreensão, a memória e a análise, além de fomentar a interação social e a troca de experiências entre os estudantes. O Nordeste enfrenta desafios sociais e econômicos significativos, e ao estudar sobre essa região tivemos a oportunidade de estimular nossos alunos a desenvolverem uma compreensão crítica das desigualdades sociais e econômicas presentes em nosso país. A cultura nordestina é rica em expressões artísticas, como a música, dança, literatura e artesanato. A matemática é uma particularidade que expandimos ao estudar essa cultura, pois aceitamos o desafio de participarmos pela primeira vez da Olimpíada Mandacaru de Matemática e unido a esse contexto abordamos esse tema e estudamos o conteúdo nos preparando para a competição. Com isso, oportunizamos nossos estudantes a explorar e se envolver com essas formas de expressão artística, estimulando sua criatividade e permitindo que expressem suas próprias habilidades e talentos.

Durante a aplicação do projeto era possível observar maior empenho e autonomia vinda dos alunos. Quando mostramos a eles as provas das edições anteriores da olimpíada (Figura 1), eles ficaram surpresos pois, todas as páginas traziam muitas as questões regionais, recordo-me que um dos alunos quando viu o desenho do cacto e do caju e animais por vezes nunca visto, e estavam na prova me disse que não sabia que naquela região vegetação e fruta e esses animais eram comuns. Acreditamos que com isso quebramos outro distanciamento e alguns alunos até citaram o desejo de um dia viajar para algumas das cidades que eram citadas nos problemas matemáticos.

Figura 1 – provas de edições anteriores da Olimpíada

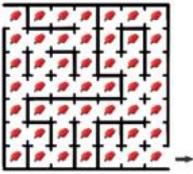
4. O animal preferido de Tonho está ao seu lado esquerdo e tem quatro patas. Qual é o animal preferido do Tonho?

A) Tatu
B) Preá
C) Tamanduá
D) Burro
E) Carcará



7. Chegando à cidade de Maceió/AL, o professor Geraldo propôs o desafio do labirinto mágico. Em cada casa do labirinto à um caju. Tica deve entrar no labirinto e sair de lá com o maior número possível de cajus. Ela só pode passar uma única vez por cada casa. Qual é o maior número de cajus que ela pode coletar?

A) 17
B) 33
C) 37
D) 39
E) 49



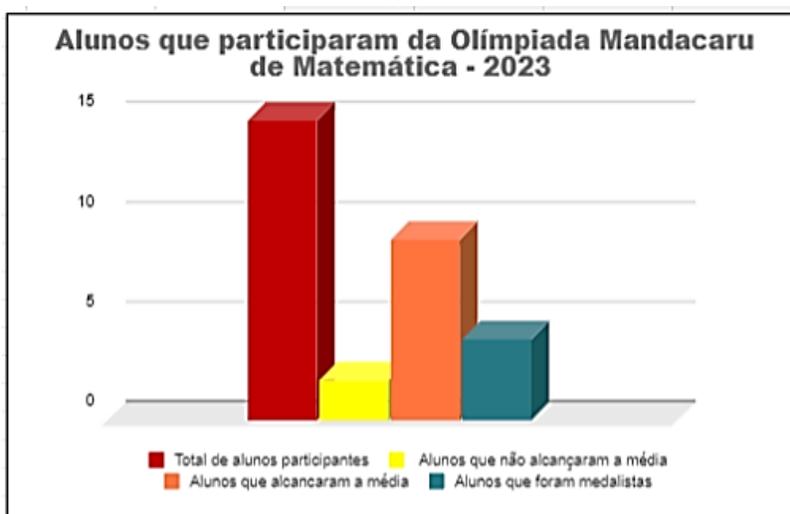
Fonte: Olimpíada Mandacaru 2023. Nível Cajuína.

O ensino interdisciplinar foi muito significativo, nas aulas de música aprendemos sobre as canções regionais, recorde-me que quando trabalhamos o contexto sobre a música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, para eles estudar cada estrofe foi muito diferente e entender qual instrumento era utilizado para a composição musical era muito interessante, com isso trabalhávamos, arte, música, literatura brasileira, geografia e matemática (tempo da música.) E por fim até surgiu a coreografia da festa junina (2023) da escola, que foi apresentada em várias intuições. Nas oficinas produzimos artesanatos voltados à cultura nordestina, e após a produção vendíamos e contamos para as pessoas um pouco do porquê de cada produto e aproveitamos para consolidar o sistema monetário. Na cozinha experimental, fazíamos alimentos comuns da cultura nordestina como: tapioca, bolos de milho, farofas, entre outros. Ali trabalhávamos muito a matemática com as medidas e tempo de preparo.

Em uma reunião, uma das mães trouxe a seguinte fala: “Meu filho já está me ensinando sobre a cultura nordestina. Outro dia, quis me mostrar os vídeos que assistia na escola”. Isso para nós foi extremamente gratificante e mostra o quanto nosso projeto foi um

diferencial na vida desses estudantes. A partir dos dados do projeto, podemos perceber que aproximadamente 75% obtiveram êxito na Olimpíada, destacando-se com medalhas de prata e honra ao mérito (4 alunos destaque), bem como melhoraram o desempenho dentro e fora da sala de aula. A seguir, (Figura 2), com o gráfico referente a esses dados.

Figura 2 – Alunos que participaram da Olimpíada Mandacaru de matemática - 2023



Fonte: Gráfico construído pela Professora Regente - Turma APAE/EJA 2023.

Ademais, podemos ver o quanto o uso de novas metodologias traz benefícios a todos e a aula passa ser um momento de troca no qual o aluno é o protagonista, pois ao escolherem o cardápio da semana (aula na cozinha experimental trabalhando com as receitas), ou qual questão das provas dos anos anteriores da Olimpíada Mandacaru de Matemática poderíamos associar naquele momento. Nossos alunos foram avaliados com a mesma métrica que os alunos do ensino regular, exaltando assim o potencial deles ao trabalharmos com a inclusão em todos os aspectos.

Após o grande processo de evolução do projeto fomos convidados a apresentar nossa experiência em uma feira de

matemática em uma instituição de ensino regular e superior federal, no qual levamos 5 alunos para representar os demais e foi muito gratificante, a inclusão aconteceu dentro e fora da escola. Nossos alunos, mesmo com muitas dificuldades de estarem em lugares nunca visitados, foram muito bem recebidos e deram um “show” de apresentação. Concorreram com outros trabalhos na modalidade especial e foram agraciados com a medalha e troféu de trabalho destaque. (Figura 3). Foi tão emocionante ver os como eles estavam se sentindo valorizados que todo o trabalho que tivemos ao decorrer do projeto foi recompensado. Muitos pais estavam presentes no momento da premiação e ficaram emocionados, pois era um evento inédito para eles também já que quando se tem um filho com múltiplas deficiências existem várias barreiras que eles precisam superar também. Segue abaixo a figura com o troféu e a medalha que os alunos receberam.

Figura 3 – Premiação



Fonte: Fotografia tirada pela professora regente turma APAE/EJA 2023.

Considerações finais:

O Projeto Mandacaru foi importante divisor de águas no ciclo de vida dos jovens e adultos participantes. O relato dos pais e a alegria dos alunos durante e após o encerramento da Olimpíada para a professora sobre a felicidade e o sentimento de valorização dos estudantes ao participar deste momento foi gratificante a toda equipe envolvida e deixa evidente que devemos respeitar a diversidade humana, valorizando e reconhecendo as suas potencialidades para a aprendizagem e conforme Pietro; Mantoan; Arantes, (2006) a escola deve não somente reconhecer, mas valorizar a diversidade humana, pois todos são capazes de aprender. As deficiências e limitações dos alunos devem ser levadas em consideração para elaboração do planejamento, entretanto, a ênfase do processo de ensino deve estar nas potencialidades de cada estudante, buscando sempre a autonomia escolar e social.

O Projeto Mandacaru foi uma oportunidade da escola desenvolver outras formas de se aprofundar à realidade inclusiva, envolvendo professores interessados e estimuladores da equipe interna que juntos proporcionaram melhoria da prática de aprendizagem dos estudantes da APAE. Este Projeto incentivou, também, a mudança de abordagem e a alteração do modelo formativo vigente com bons resultados. Os alunos apresentaram boas notas e renderam medalhas conquistadas na mesma modalidade de outros jovens da mesma idade sem necessidades especiais. Os professores desenvolveram estratégias e práticas pedagógicas relacionadas às especificidades dos educandos, considerando o potencial individual de cada um.

Os alunos se sentiram acolhidos durante o processo, interagiram com os colegas dentro e fora do ambiente escolar mesmo na presença de personagens diferentes do convívio diário e praticaram a socialização de maneira ativa e contínua durante a execução do Projeto Mandacaru caracterizando este projeto como inclusivo.

Segundo Carvalho e Oliveira (2015) a escola inclusiva deve estar em movimento constante, pois não existe um modelo pronto a ser seguido, mas sim, escolas que lutam pela inclusão, pelo

respeito e pela valorização de todos os alunos. Paulo Freire (1967) já ressaltava que o homem foi feito para se comunicar, desta maneira, não faz sentido os alunos passarem horas na escola apenas ouvindo o professor falar, sem interação com os demais colegas e sem utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, já que esse deve ser um espaço de socialização e interação com a realidade.

Os estudantes foram estimulados a desenvolver algo do seu interesse, da maneira que se sentiam mais à vontade e pudessem despertar em cada um curiosidades e movimentos próprios.

Através deste Projeto houve a movimentação para a ação dentro da APAE, motivando a equipe, os alunos e a comunidade. Baseado no pensamento de Freire (1967), Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas têm a possibilidade de transformar a educação em uma experiência significativa possibilitando a construção do pensamento reflexivo, questionador, consciente da sua realidade e da sua capacidade de mudança e transformação. Consideramos que o Projeto Mandacaru seja exemplo para outras instituições que idealizam trabalho colaborativo, unindo diferentes habilidades e competências que abrem caminho para maiores conquistas na construção do conhecimento com contexto e significado, com foco na aprendizagem, inclusão social e valorização das diferenças.

Referências:

BACICH, L.. MORAN, J.. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso. 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acessado em 08/06/2024.

BRASIL. **Constituição**. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: SenadoFederal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

CARVALHO, A. L.; OLIVEIRA, C. K. de. Educação Inclusiva e Seu Impacto nas Práticas Pedagógicas. **Anais... XII Congresso Nacional de Educação – PUC/ PR –2015**.

CASCO, R.; SEKKEL, M. C., Ambientes inclusivos para Educação Infantil: considerações sobre o exercício docente. In: FRELLER, C., FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. **Educação inclusiva: percursos na educação infantil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. 28ª ed.

MARIN, M. J. S. *et al* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MICHELS, M. H.. **A formação de Professores de Educação Especial no Brasil: proposta em questão**. Florianópolis: UFSC. 2017.

MINAS GERAIS. **Lei nº 24.624**, de 27/12/2023. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-ineira/texto/LEI/24624/2023/> Acessado em: 08/06/2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Portaria nº784/2023**.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/?format=pdf&lang=pt>

MISSEYANNI, A. (ed.). Active learning strategies in higher education: teaching for leadership, innovation, and creativity.

Bingley: Emerald Publishing, 2018. p. 75-105.

MUNIZ, E.P.; ARRUDA, É.E.de. Políticas Públicas Educacionais e os Organismos Internacionais: Influência na Trajetória da Educação Especial Brasileira. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.28, p.258 -277, dez. 2007.

PIETRO, R. G.; MANTOAN, M. T. E.; ARANTES, V. A.. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

Sobre os organizadores

LETÍCIA RODRIGUES DE SOUZA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008), especialização em Psicomotricidade (2009); mestrado em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, 2014) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP, 2021), com período sanduíche no Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra (UC, PT). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI/FEUSP). Foi Professora Substituta EBTT, na área de Pedagogia, no IFSULDEMINAS - CampusPouso Alegre - MG (2023 a 2024). Atualmente, é Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) e no curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS). Coordenadora do Projeto de Extensão REUNE (Rede Educação, Universidade e Escola Pública), Univás e Superintendência de Ensino de Pouso Alegre-MG, 2023 e Coordenadora Pedagógica da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD da Universidade do Vale do Sapucaí – Univás.

ATILIO CATOSSO SALLES

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2011), mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2014) e doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (2017). Atualmente é membro do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), professor permanente e coordenador Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS), professor do curso de medicina da

Universidade do Vale do Sapucaí. Tem experiência na área de Linguística (com ênfase em Análise de Discurso) e Educação (com ênfase em ensino, linguagem e formação humana).

CLICIA MARIA BERALDO NADALINI HART

Mestra em Educação, Conhecimento e Sociedade pela UNIVÁS. Superintendente Regional de Ensino de Pouso Alegre desde 2019, que engloba a rede pública e particular dos 30 municípios, além das 68 unidades escolares estaduais da região. Possui graduação em Biologia pela Universidade do Vale do Sapucaí (2003) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017). Especialista na área Educacional e Ambiental, com experiência na Administração Pública Municipal (2001) e na Rede Estadual de Ensino (2001), como professora, pedagoga e gestora. É professora de Ciências Biológicas e Supervisora Pedagógica de carreira na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Organizou, participou e ministrou diversos cursos nas áreas de educação, meio ambiente, gestão pública e educacional e liderança.

Este livro apresenta as produções textuais construídas a partir das oficinas desenvolvidas no Projeto de Extensão Universitária Rede Educação, Universidade e Escola Pública (REUNE), no ano de 2023, realizado por meio de um acordo entre o Programa de Pós- Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade (PPGEduCS) e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre – MG. As diferentes temáticas trabalhadas no âmbito deste projeto possibilitaram aos professores construir novos olhares, produzir novos conhecimentos, formarem novas perspectivas a respeito de questões relevantes e recorrentes em suas práticas profissionais na educação pública.