



Narrativas de experiências colaborativas:

culturas, práticas e políticas
de inclusão no CAP-UFRJ

Organizadoras
Thais Motta
Thayná Marracho

**Narrativas de experiências colaborativas:
culturas, práticas e políticas de inclusão
no CAp-UFRJ**

**Thais Motta
Thayná Marracho
(Organizadoras)**

**Narrativas de experiências colaborativas:
culturas, práticas e políticas de inclusão
no CAp-UFRJ**

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.

Thais Motta; Thayná Marracho [Orgs.]

Narrativas de experiências colaborativas: culturas, práticas e políticas de inclusão no CAP-UFRJ. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 228p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1514-3 [Impresso]

978-65-265-1515-0 [Digital]

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Ensino Colaborativo. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

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

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

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

Prefácio	9
Renata Razuck	
Apresentação	15
Thais Motta Thayná Marracho	
Capítulo 1:	23
Acessibilidade e inclusão escolar: a semana do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Ação Pedagógica (PAP) no CAP-UFRJ	
Thayná Marracho Marques Thais Motta	
Capítulo 2:	43
De creche universitária a segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação: história, memórias e inclusão da EEI-UFRJ	
Michele Morgane de Melo Mattos Priscila de Melo Basilio Elizabeth Sacramento	
Capítulo 3:	57
Educação inclusiva: alteridade e diferença na escola	
Nathália Inácio de Souza Thais Motta	
Capítulo 4:	71
A Orientação Educacional na perspectiva da educação inclusiva: o trabalho colaborativo nos anos iniciais do CAP-UFRJ	
Edson Soares Gomes	

Fernanda Lahtermaher Oliveira
Juliana Botelho Viegas

- Capítulo 5: 81**
Plano Educacional Individualizado: uma estratégia pedagógica eficaz no ensino remoto
Alexandra Sudário Galvão Queiroz
Suzanli Estef
- Capítulo 6: 97**
Diálogos com as famílias como uma estratégia pedagógica para a inclusão
Ana Matilde Elias
Anna Clara Rodrigues Sondahl Bibiani
- Capítulo 7: 105**
Desenho universal na aprendizagem: planejamento colaborativo, experiências e práticas cotidianas
Renata Bastos
Suzanli Estef
Thainá Quitete
- Capítulo 8: 119**
Educação Infantil, ensino colaborativo e inclusão para além do contexto remoto
Alba Asin Gazquez
Michele Morgane de Melo Mattos
Nely Monteiro dos Santos de Carvalho
- Capítulo 9: 133**
Desafios associados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio
Igor Vieira da Silva
Rodrigo Cardoso dos Santos

	Capítulo 10	149
	Parceria colaborativa entre professores de Educação Especial em tempos de pandemia	
	Stefhanny Nascimento Lobo e Silva D'jane Macedo Almeida	
	Capítulo 11:	167
	O corpo e as interseccionalidades na escola: questões para pensar a hospitalidade com estudantes com deficiência	
	Glauber Resende Domingues Piedro Victor Garcia Thais Motta	
	Capítulo 12:	183
	O lúdico como estratégia para a inclusão: a produção de recursos e materiais pedagógicos	
	Ana Cláudia Lisboa de Souza Rente André Regis	
	Capítulo 13:	199
	Acessibilidade e inclusão: o direito à aprendizagem e participação na escola	
	Amanda Mayra de Lima Magalhães Felix	
	Capítulo 14:	207
	Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do ensino colaborativo: semântica da construção de um espaço-escuta	
	Amanda Francez Anderson dos Santos Alves de Abreu Tatiane M. Freitas	
	Sobre as autoras e os autores	221

Prefácio

Em julho de 2024, tive a alegria de ser convidada pelas Professoras Thais Motta e Thayná Marracho Marques, para prefaciар o livro *Narrativas de Experiências Colaborativas: Culturas, Práticas e Políticas de Inclusão no CAp-UFRJ*. Tenho a certeza de que Thais e Thayná se recordam como nos conhecemos, mas entendo que prefaciар um livro é uma grande responsabilidade e que apenas destinamos tal tarefa a alguém em quem realmente confiamos. Nesse momento, gostaria de compartilhar com os leitores, como essa confiança se iniciou. Tive a sorte de conhecer ambas, durante o primeiro concurso público para provimento de vagas para o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI), do Cap-UFRJ, no qual eu fazia parte da banca. Durante as etapas do concurso tive a sorte de assistir a provas de aula, ler seus memoriais e arguir as candidatas. Ao final do processo, ambas foram aprovadas, dentre todos os concorrentes. Ainda em dezembro, foram contratadas para iniciar os trabalhos, no início do ano seguinte.

Bem, como em todos os espaços acadêmicos, no início de 2020 tínhamos muitos planos, mas não imaginávamos o que viveríamos. As aulas iniciaram no CAp e em toda a UFRJ e, na semana seguinte, infelizmente nos deparamos com a suspensão de nossas atividades laborais, devido à pandemia de COVID-19. Naquele momento foi necessário nos isolarmos socialmente e permanecermos em quarentena, para tentarmos preservar a saúde e a vida. Foi um grande desafio para todos! O isolamento, que seria a princípio de duas semanas, precisou ser prorrogado e, apesar de todas as dificuldades impostas pelo momento, precisamos nos adaptar e inventar meios para prosseguirmos com nossas atividades profissionais, pois entendemos a grande importância social da nossa atuação.

Durante esse momento de retorno e reinvenção das atividades laborais, no qual as aulas, atividades, reuniões e orientações deviam ocorrer de forma remota, recebi uma doce mensagem do NEEI, solicitando uma reunião para estabelecermos parceria. A partir dessa reunião, o NEEI começou a receber nossos estagiários do curso de Licenciatura em Letras Libras, em atividades remotas, e nossa parceria vem se firmando desde então. Trabalhamos colaborativamente nos estágios, orientações, palestras, lives, artigos e nossa admiração e amizade vem se ampliando a cada novo desafio.

Com imensa alegria recebi o convite para prefaciar o presente livro, organizado por colegas tão queridas! Coube a mim a deliciosa tarefa de lê-lo “em primeira mão” e comentar brevemente sobre a obra.

O primeiro capítulo intitulado “Acessibilidade e inclusão escolar: a semana do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Ação Pedagógica (PAP) no CAP-UFRJ”, escrito pelas professoras, Thais Motta e Thayná Marracho Marques, organizadoras desta obra, aborda a construção e uso dos Planejamentos Educacionais Individualizados (PEI’s) e Planos de Ação Pedagógicos (PAP’s), para a promoção da acessibilidade e inclusão. O capítulo se baseia na experiência vivenciada no Colégio de Aplicação da UFRJ e suas contribuições se aplicam a todos os espaços de ensino. É um importante capítulo para abertura da obra!

No segundo capítulo, “De creche universitária a segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação: história, memórias e inclusão da EEI-UFRJ”, as professoras, Michele Morgane, Priscila Basílio e Elizabeth Sacramento, narram experiências de inclusão na Educação Infantil, na sede Fundão. Paralelamente, as autoras refletem com sabedoria sobre o direito à educação e os desafios da formação de professoras e professores. O capítulo traz uma perspectiva histórica entremeada com narrativas bastante oportunas e sua leitura garante uma importante contextualização histórica.

O terceiro capítulo, “Educação inclusiva: alteridade e diferença na escola”, elaborado pelas professoras, Nathália Inácio de Souza e Thais Motta, discute a realidade vivenciada durante as

aulas remotas no período da pandemia, com a inclusão de um estudante com deficiência auditiva, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Neste capítulo, muito se diz sobre a perspectiva anticapacitista e como o Cap-UFRJ vivenciou o momento tão peculiar da pandemia.

O quarto capítulo, intitulado “Orientação Educacional na perspectiva da educação inclusiva: o trabalho colaborativo nos anos iniciais do CAp-UFRJ”, de autoria de Edson Soares Gomes, Fernanda Lahtermaher Oliveira e Juliana Botelho Viegas, aborda o trabalho colaborativo entre a Orientação Educacional e os docentes para a efetivação da inclusão nas turmas regulares. Os autores narram com riqueza a experiência de inclusão de um estudante autista e reafirmam a importância do trabalho colaborativo.

No quinto capítulo, “Plano Educacional Individualizado: uma estratégia pedagógica eficaz no ensino remoto”, escrito por Alexandra Sudário Galvão Queiroz e Suzanli Estef, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é apresentado como uma importante e necessária estratégia para a personalização do ensino. O uso do PEI tem potencial para favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem. Sem dúvida é um capítulo que deve ser lido por todos que desejam conhecer um pouco mais sobre essa estratégia e seu uso.

O sexto capítulo, “Diálogos com as famílias como uma estratégia pedagógica para a inclusão”, elaborado por Ana Matilde Elias e Anna Clara Rodrigues Sondahl Bibiani, aborda com sensibilidade, a importância do diálogo com as famílias e o quanto essa prática favorece a inclusão escolar. Nesse capítulo, a relação escola/família é muito bem trabalhada e abordada.

Já o sétimo capítulo, escrito por Renata Bastos, Suzanli Estef e Thainá Quitete e intitulado “Desenho universal na aprendizagem: planejamento colaborativo, experiências e práticas cotidianas”, apresenta o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), como uma elaboração coletiva para repensar e adequar o currículo e as práticas pedagógicas em prol da acessibilidade e inclusão. Trata-se

de um importante capítulo que relata, acima de tudo, uma experiência formativa.

No oitavo capítulo, “Educação Infantil, ensino colaborativo e inclusão para além do contexto remoto”, as autoras Alba Asin Gazquez, Michele Morgane de Melo Mattos e Nely Monteiro dos Santos de Carvalho, apresentam um potente texto que aborda com sensibilidade a importância do ensino colaborativo para a inclusão na Educação Infantil. É um capítulo muito significativo.

No nono capítulo, intitulado “Desafios associados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio”, Igor Vieira da Silva e Rodrigo Cardoso dos Santos, abordam experiências vivenciadas no ensino da Matemática para o público da Educação Especial. Complementam com relatos de vivências bem sucedidas, o que sempre ilumina novas estratégias e possibilidades para os leitores.

No décimo capítulo, intitulado “Parceria colaborativa entre professores de Educação Especial em tempos de pandemia”, as professoras Stefhanny Nascimento de D’jane Almeida narram a parceria colaborativa entre elas, duas professoras da Educação Especial, atuando em um mesmo ano de escolaridade. Ambas fortalecem-se em seus fazeres e atuações, estando juntas e pensando juntas as suas identidades e ações, em parceria com as (os) docentes do ensino comum, no ensino colaborativo.

O décimo primeiro capítulo, “O corpo e as interseccionalidades na escola: questões para pensar a hospitalidade com estudantes com deficiência”, elaborado por Glauber Resende Domingues, Pedro Victor Garcia e Thais Motta aborda questões relativas aos corpos marcados por exclusões e o papel da escola, nesse processo inclusivo. É um capítulo denso e muito importante para uma sociedade que tem olhares tão atravessados por preconceitos.

No décimo segundo capítulo, escrito por Ana Cláudia Lisboa de Souza Rente e André Regis e intitulado “O lúdico como estratégia para a inclusão: a produção de recursos e materiais pedagógicos”, temos o compartilhamento de diversas experiências

de criação e produção de materiais pedagógicos para a inclusão de um estudante com múltiplas deficiências, em decorrência de paralisia cerebral. É um capítulo repleto de ideias que nos fazem vibrar com a capacidade criativa.

No décimo terceiro capítulo, intitulado “Acessibilidade e inclusão: o direito à aprendizagem e participação na escola”, a autora, Amanda Mayra de Lima Magalhães Felix, apresenta uma discussão teórica acerca da acessibilidade e inclusão no espaço escolar como um direito constitucional de todos.

Por fim, no capítulo, intitulado “Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do ensino colaborativo: semântica da construção de um espaço-escuta”, as autoras, Amanda Francêz, Anderson dos Santos Alves de Abreu e Tatiane Maia, narram a experiência de inclusão no contexto do isolamento social, fundamentadas, sobretudo, na perspectiva de uma educação descolonizante (Quijano, 2005).

O livro, muito nos diz sobre a educação inclusiva, seus desafios e suas possibilidades, por isso, o recomendo como leitura básica para educadores, professores, licenciandos, familiares e pessoas que buscam mais informações sobre a inclusão escolar. Ao longo dos seus capítulos, encontramos sólido embasamento teórico, além de fortuitas e inspiradoras experiências pedagógicas, que muito contribuem para a efetiva inclusão e a esperança em um mundo melhor!

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck
Professora Associada do Departamento de Didática da
Faculdade de Educação da UFRJ.

Apresentação

Era fevereiro do ano de 2020, quando finalmente demos início a nossa caminhada de institucionalização do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI), do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Nós, Thais Motta e Thayná Marracho, professoras da Educação Básica Técnica e Tecnológica de Educação Especial, tínhamos sido aprovadas e convocadas no primeiro concurso da Universidade para o cargo. Esse era um desejo gestado por um coletivo de docentes, que desde o ano de 2017, foram provocados a pensar de modo mais sistemático, os movimentos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), ao receberem, na matrícula oriunda do sorteio universal, pela ampla concorrência, um estudante com deficiência múltipla, decorrente de paralisia cerebral, e um estudante autista, no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A chegada destes estudantes, sem dúvida, atravessou o cotidiano da escola em diversas dimensões das acessibilidades necessárias, a saber: arquitetônicas, curriculares, avaliativas, práticas pedagógicas, proposições das aulas e, principalmente, na dimensão cultural e atitudinal, que moveu o Colégio a pensar as ações necessárias para a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação.

Nesse momento, inicia-se o trabalho da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, a partir da contratação das primeiras docentes substitutas de Educação Especial, no ano de 2017, para atender a esses dois estudantes. Na ocasião, essas docentes foram brevemente acompanhadas pelo Setor de Orientação Educacional (SOE). Em seguida, foram vinculadas ao setor curricular Multidisciplinar.

Em 2019, o espaço do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva foi criado, na gestão da direção das professoras Cristina Miranda e

16 Graça Reis. Nesse mesmo ano, o NEEI é desvinculado do setor multidisciplinar. Com o primeiro concurso para docentes de Educação Especial, em 2019, o trabalho da Educação Especial do CAP-UFRJ é reorganizado e passa a ser conduzido pelas docentes especialistas na área, que iniciam de maneira mais sistêmica, a constituição das políticas de Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, no ano de 2020. Um ano, que consideramos um marco institucional, pois também se dá a matrícula dos primeiros estudantes com reserva de vagas por cotas destinadas às pessoas com deficiência, pelo Edital de Admissão nº 378, de 26 de junho de 2019. A partir de mais esta ação afirmativa, o CAP dá início de maneira mais direta à constituição da política de Educação Especial, na perspectiva da inclusão em educação. De acordo com as Normativas Internas do NEEI, o Núcleo tem por finalidade:

a mobilização e a articulação junto às esferas responsáveis pela garantia das condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos, à comunicação e ao conhecimento, favorecendo a promoção das múltiplas aprendizagens e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades específicas dos estudantes (NEEI, 2020).

A sala do NEEI conta com alguns recursos pedagógicos de alta e baixa tecnologias para favorecer as acessibilidades. Porém, não pode ser considerada uma Sala de Recursos Multifuncionais, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Deste modo, esses recursos subsidiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido pelas (os) docentes de Educação Especial, diretamente nas salas de aula regulares, ao trabalharem em parceria com os docentes do ensino comum, o que pela literatura é denominado de *ensino colaborativo* ou *coensino*.

Ao assumirmos o *ensino colaborativo* enquanto política de Educação Especial no CAP-UFRJ, como uma estratégia promissora de inclusão em Educação e modo favorável de organizar os suportes de AEE oferecidos aos estudantes PAEE, temos lutado de modo mais enfático em duas dimensões: a) a garantia de recursos no orçamento

da Universidade para a contratação de docentes especialistas em Educação Especial, para o acompanhamento às turmas; e b) a constituição de culturas e práticas pedagógicas mais sensíveis e disponíveis às pessoas que necessitam de ações de inclusão”.

No momento em que se principia a constituição da política no ano de 2020, inicia-se também, as mais variadas experiências de codocência no CAP-UFRJ. Porém, além do marco histórico de constituição da política de Educação Especial, fomos atravessados pela pandemia mundial da COVID-19. Deste modo, ao narrarmos as experiências de *ensino colaborativo* após a institucionalização do NEEL, evidencia-se em diversos artigos, as marcas desse tempo inédito. Neste sentido, os textos também transbordam os movimentos de corporificação de uma intenção. De uma *prácticapolítica* e de uma *políticapráctica* em diferentes dimensões. Tanto no que tange aos seus questionamentos e limites, quanto em suas potencialidades movidas pela colaboração.

Deste modo, entendemos que foram as reflexões dessas professoras e desses professores, movidos pelos questionamentos e pelos desejos de *pensarfazer* melhor o que já fazem, que vêm tensionando as relações cotidianas, no sentido de experimentar outras possibilidades de *pensarfazer* Educação Especial, na perspectiva da inclusão em educação. Então, transbordantes desse sentimento de alegria e gratidão por esse belíssimo trabalho escrito a muitas mãos, eu, *Thais Motta e Thayná Marracho*, dirigimo-nos aos colegas aqui reunidos, por meio de pequenas narrativas de afeto e admiração, apresentando-os.

O livro inicia-se por nós – professoras *Thayná Marracho e Thais Motta*. Apresentamos, no *primeiro capítulo*, as experiências de promoção de acessibilidades aos estudantes com deficiências e transtornos de aprendizagem e comportamento, tendo por base, dois instrumentos de trabalho especializado para a inclusão: os Planejamentos Educacionais Individualizados (PEI's) e os Planos de Ação Pedagógicos (PAP's). Trata-se de registro dos processos de constituição coletiva desses dois importantes instrumentos de reflexão e planejamento de práticas pedagógicas acessíveis.

E quanta beleza e historicidade há no *segundo capítulo, escrito pelas professoras Michele Morgane, Priscila Basílio e Elizabeth Sacramento!* Juntas, narram a história das experiências de inclusão em educação no segmento da Educação Infantil na sede Fundão. Ao rememorar as experiências de educação regular das crianças com deficiência, refletem sobre o direito à educação e os desafios da formação de professoras e professores. Sem dúvida, um texto primoroso e de grande valor para a historização das práticas de inclusão no segmento da Educação Infantil do Cap-UFRJ.

E o que dizer do *terceiro capítulo, escrito pelas professoras Nathália Inácio de Souza e Thais Motta?* Neste capítulo, discutem as relações de alteridade e diferença na escola, a partir da experiência de escolarização de um estudante com deficiência auditiva no primeiro ano do Ensino Fundamental, em um período atravessado pelas complexidades da pandemia e pelas aulas remotas. Nesse processo, refletem sobre a própria experiência formativa em diálogo com os desafios de constituir uma escola anticapacitista. Uma experiência transbordante de aprendizagens formativas sobre a docência.

O quarto capítulo, escrito pelo professor Edson Soares Gomes e pelas professoras Fernanda Lahtermaher Oliveira e Juliana Botelho Viegas é simplesmente uma potência! Refletem sobre a importância do trabalho da Orientação Educacional na atuação em parceria colaborativa com os docentes, no que se refere às ações para favorecer os processos de inclusão das (os) estudantes com deficiência nas turmas regulares. Considerando as complexidades cotidianas, narram sobre a importância do acolhimento das (os) estudantes, da articulação com as famílias e com as equipes multidisciplinares. Sobre isso, relatam a experiência de inclusão de um estudante autista e os atravessamentos destas múltiplas relações. Entendemos esse capítulo como uma fundamental discussão para o campo articulatório da gestão educacional para as políticas de inclusão.

E o *quinto capítulo, escrito pelas professoras Alexandra Sudário Galvão Queiroz e Suzanli Estef?* Estas refletem sobre a centralidade do Plano Educacional Individualizado (PEI), e falam

sobre a sua importância no que tange à personalização do ensino e o quanto este instrumento de diferenciação pedagógica, curricular e avaliativa, para atender às necessidades dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, autistas e com altas habilidades/superdotação, tem potencial para o favorecimento do acesso aos direitos de permanência, de participação e da aprendizagem na escola regular.

No *sexto capítulo, escrito pelas professoras Ana Matilde Elias e Anna Clara Rodrigues Sondahl Bibiani*, encontramos uma sensível escrita acerca dos desafios e importância das relações com as famílias. No texto, as professoras focalizam as reflexões sobre a fundamental relação com as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial, entendendo que este diálogo permanente pode ser considerado uma estratégia para o favorecimento dos processos de inclusão dos estudantes com deficiência na escola. Uma poética do encontro.

E que lindeza se constituiu o *sétimo capítulo, escrito pelas professoras Renata Bastos, Suzanli Estef e Thainá Quitete*. Neste capítulo apresentam as experiências de planejamento colaborativo e as propostas pedagógicas cotidianas em torno do desenho universal na aprendizagem (DUA). Um esforço coletivo de repensar paradigmas curriculares, avaliativos e na proposição da aula, tendo como maior intenção constituir um cotidiano acessível e inclusivo para a turma e, principalmente, uma experiência de formação para as docentes envolvidas. Um primor narrativo.

E como não se encantar pelo *oitavo capítulo, escrito pelas professoras Alba Asin Gazquez, Michele Morgane de Melo Mattos e Nely Monteiro dos Santos de Carvalho?* As professoras organizam um potente e poético debate em torno do ensino colaborativo na Educação Infantil, tecendo reflexões formativas sobre as experiências de inclusão em educação, com as crianças pequenas. Atentas às dimensões das interações e brincadeiras, focalizam o olhar em torno dos direitos de aprendizagem para as infâncias, e, para tal, problematizam os processos de inclusão na educação para além do contexto remoto.

O nono capítulo, escrito pelos professores Igor Vieira da Silva e Rodrigo Cardoso dos Santos, consideramos um marco na publicização de experiências no segundo segmento do Ensino Fundamental. Teorizam sobre os desafios associados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, nas aulas de Matemática, do Ensino Fundamental II e Médio. Um importante e necessário debate, a partir das experiências neste segmento de ensino, onde as produções reflexivas de docentes sobre a prática pedagógica cotidiana e as culturas de inclusão, ainda são pouco publicizadas.

O décimo capítulo, escrito pelas professoras Stefhanny Nascimento de D'jane Almeida, descreve de modo sensível, a parceria colaborativa entre duas professoras da Educação Especial atuando em um mesmo ano de escolaridade. Juntas se fortalecem em suas identidades e em alteridade com o coletivo de docentes do ensino comum e estudantes da Educação Básica. Uma narrativa de encontro e combatividade frente às lutas do campo da Educação Especial pelos direitos dos estudantes com deficiência. Um texto que nos convida a olhar, de um outro lugar, as atuações colaborativas e o quanto as parcerias entre docentes da Educação Especial podem colaborar com os processos formativos e com o fortalecimento identitário deste grupo.

No décimo primeiro capítulo, escrito pelos professores Glauber Resende Domingues, Piedro Victor Garcia e por mim, professora Thais Motta, discutimos o corpo e as interseccionalidades na escola, a partir de questões sobre a hospitalidade com os estudantes em situação de inclusão na Educação Especial. Corpos com deficiência que congregam, além desta marca social de exclusão, muitos outros marcadores interseccionais. Diante da complexidade de pensar a inclusão dos estudantes com deficiência, o capítulo convida as (os) docentes a refletir e a propor uma escola atenta a estes corpos profundamente atravessados por tantas experiências de exclusões cotidianas. Uma experiência de escrita provocadora e transformadora. Olhar por um outro lugar as (os) estudantes em situação de inclusão.

Já o capítulo décimo segundo, escrito pela professora Ana Cláudia Lisboa de Souza Rente e pelo professor André Regis é de

uma potência formativa ímpar. Publicizam a experiência colaborativa vivenciada por eles, tendo o lúdico como estratégia para a inclusão. Para tal, apresentam a produção de recursos e materiais pedagógicos para a inclusão de um estudante com múltiplas deficiências, em decorrência de paralisia cerebral. Uma narrativa escrita e imagética que tem o poder de traduzir a potência do vivido pela parceria colaborativa entre uma docente da Educação Especial e um professor do Ensino Fundamental I. Uma poética do encontro.

No *décimo terceiro capítulo, a professora Amanda Mayra de Lima Magalhães Felix* reflete sobre a acessibilidade e inclusão como um direito à aprendizagem e à participação na escola. Uma discussão teórica sensível em torno do arcabouço legal que visa a assegurar o direito constitucional da Educação a todas as pessoas, dentre elas, as pessoas com deficiência.

Já o *último capítulo* compartilha a experiência de três docentes. Duas professoras da Educação Especial, *Amanda Francêz e Tatiane Maia* e um professor do Setor de Orientação Educacional (SOE), *Anderson dos Santos Alves de Abreu.* Um diálogo que rememora os desafios da inclusão em contexto de isolamento social, bem como, as convicções e ações que os mobilizaram a constituir práticas educativas contrárias a qualquer forma de exclusão.

Esperamos que essas reflexões construídas colaborativamente, por docentes nos contextos da formação em *lócus*, convidem e movam as (os) leitoras (es) a deslocarem seus pensamentos e reflexões formativas em torno das culturas, práticas e políticas de inclusão de crianças e adolescentes na Educação Básica. Que as nossas experiências aqui congregadas sejam capazes de mover a crítica, inspirar e problematizar a escola para fazer dela lugar de todas e todos e para todas e todos.

Thais Motta
Thayná Marracho Marques

Capítulo 1

Acessibilidade e inclusão escolar: a semana do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Ação Pedagógica (PAP) no CAp-UFRJ¹

Thayná Marracho Marques

Thais Motta

O Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, do Colégio de Aplicação da UFRJ (NEEI CAp-UFRJ), tem por objetivo fomentar e articular, de maneira sistêmica e transversal, todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Considerando a recém institucionalização do referido Núcleo, bem como a estruturação de sua atuação (Motta; Marques, 2021; Motta, 2024), interessa-nos, nos limites deste trabalho, focar especificamente no relato de experiência da Semana de Plano Educacional Individualizado e do Plano de Ação Pedagógica, ação que foi realizada pela primeira vez no ano letivo de 2023. A partir da abordagem teórico-metodológica narrativa e (auto)biográfica (Bragança, 2018), optamos pelo gênero relato de experiência, para tecer as reflexões iniciais sobre o impacto dessa ação, no âmbito do CAp-UFRJ, e seu efeito nas dimensões de acessibilidade e inclusão escolar. Para travarmos essa discussão, entendemos ser importante definir o que temos compreendido como inclusão escolar e a compreensão acerca da(s) acessibilidade(s). Em seguida, trataremos sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e sobre o Plano de Ação Pedagógica (PAP). Por fim, abordaremos como ocorreu a primeira

¹ Uma versão deste trabalho foi publicada nos Anais do XII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação (XII SICEA), sob o formato de resumo expandido.

semana de PEI e PAP, no âmbito do referido Colégio de Aplicação. A opção neste capítulo será pela abordagem teórico-metodológica narrativa e (auto)biográfica, que por vez, fundamenta-se na perspectiva investigativa da *pesquisaformação*. Oriunda da pesquisa-ação (Pineau, 2010), a *pesquisaformação*, segundo Bragança e Motta (2019), é uma escolha teórica, epistemológica e política onde compreende-se que, ao mesmo tempo em que realizamos a pesquisa, nos formamos. Há uma indissociabilidade nesse modo de pensar a pesquisa e a formação, é um modo para/na forma de se produzir conhecimento. A *pesquisaformação* vai além da ação de desenvolver uma pesquisa acadêmica, ela consiste, sobretudo, em uma experiência de formação que se constitui em parceria com a escola, com as professoras (es), com as gestoras (es) e com os estudantes no movimento da constituição das pesquisas em Educação, que optam por essa perspectiva. Deste modo, ao relatarmos a experiência com a Semana de Plano Educacional Individualizado e o Plano de Ação Pedagógica, damos a ver os processos formativos de um coletivo docente na busca por criar estratégias para a acessibilidade e a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Sobre as acessibilidades

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) define a acessibilidade como:

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.

Já a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, promulgada por meio do Decreto nº 6.949, Art. 9, que trata sobre acessibilidade, indica que:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Com isso, a noção de acessibilidade em ambos os referenciais legais acima citados visa abranger não apenas a dimensão arquitetônica, como também a comunicacional e de serviços voltados ao público, por exemplo. Neste sentido, reitera-se a importância de compreender as acessibilidades no plural, por se tratar da garantia de direito ao acesso e participação para diferentes âmbitos.

Manzini (2005) pontua diferenças conceituais dos termos de acesso e acessibilidade. O termo acesso diz respeito, segundo este autor ao ingresso das pessoas com deficiência aos espaços educacionais regulares, por exemplo. Já a acessibilidade faz referência a algo muito mais amplo do que a reserva de vagas e a adequação arquitetônica, para receber todas as pessoas em determinado local. Segundo Manzini (2005, p. 32), a acessibilidade está diretamente relacionada à adequação para o uso de todas as pessoas aos mobiliários, equipamentos, meios de comunicação e outros. Deste modo, é possível falar em acessibilidades no plural, já que a adequação se dá para múltiplas dimensões, conforme explicitado acima.

Pensar em acessibilidade implica, portanto, inicialmente diferenciar do conceito de acesso, além de compreender que ambos não garantem uma plena inclusão social. Para Mazini (2005), garantir a efetividade de processos de inclusão social está para

além da garantia de acesso e acessibilidade. Segundo este autor, é necessário que “as condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, como escolas e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão” (Manzini, 2005, p. 32). Portanto, a garantia e efetividade das ações de acesso e mais especificamente, a de acessibilidade, precisa estar assegurada em políticas públicas nas instituições, sobretudo, as educativas, que visam a normatizar e a criar culturas e práticas inclusivas, no âmbito da Educação Básica.

No Brasil, o aparato legal que garante inclusão escolar é bastante robusto, como parte dos exemplos elencados a seguir: Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009); e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que foi incorporada como emenda constitucional (2009). Portanto, tal arcabouço pavimenta um caminho importante para a garantia de direitos das pessoas com deficiências, no que tange ao acesso e aprendizagem nos sistemas educacionais inclusivos. Entretanto, sabemos que a inclusão educacional ainda se mostra como um desafio na realidade das escolas públicas regulares no país.

Entretanto, para tecer a inclusão escolar, é necessário construir além das políticas, práticas e culturas que corroborem para uma escola que valorize as diferenças e que seja efetivamente acessível nas mais diversas dimensões, sobretudo, nas dimensões curricular, avaliativa e pedagógica. Temos discutido a importância da efetivação da garantia desses direitos para todos os estudantes, e especificamente, para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e ou estudantes que exijam ações de inclusão escolar, e ou acessibilidade educacional. Para isso, entendemos ser

importante compor a concepção de inclusão, escolar a qual o CAP-UFRJ e o NEEI vêm defendendo.

Inclusão escolar

Mazotta (2011) e Januzzi (2012) traçam a história da Educação Especial no Brasil, mais especificamente, do século XIX até o século XX. A história da Educação Especial é marcada por importantes avanços e contradições até os dias atuais. Atravessada, ao longo do tempo, por diferentes perspectivas, compreensões, influências e abordagens, a educação voltada às pessoas com deficiências apresenta ao longo da história, uma trajetória de avanços lentos, dificuldade de integração de ações políticas, institucionais, de concepções, disputa de financiamento do dinheiro público com o setor privado, entre outros.

A década de 1990 marca o início de uma importante mudança de paradigma no campo da Educação Especial nacional. Ainda que influenciada pela promulgação da Constituição cidadã de 1988, e sob o discurso em prol da democracia e da universalização do acesso à educação, a Educação Especial avança para a perspectiva da Inclusão. Esta perspectiva, influenciada pelos princípios da sociedade para todos, ramificada na área da Educação, com mote de “Educação para todos”, tem como incitador de ações a Organização das Nações Unidas, bem como outros órgãos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (Pletsch; Souza, 2021).

Mendes (2006) investiga o início do debate da inclusão escolar, bem como a influência estadunidense no avanço do debate desta perspectiva no Brasil. A origem do movimento defensor da inclusão escolar inicia-se nos Estados Unidos e amplia-se pela década de 1990, substituindo assim o termo e a perspectiva da integração pela inclusão, neste país (Mendes, 2006, p. 391). Como destaque desta década, é importante mencionar os marcos legais mundiais da Educação Inclusiva que influenciaram o arcabouço legal do campo, no Brasil. Merecem evidência, neste contexto, a Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, realizada em

1990, na cidade de Jomtien, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Cidade de Salamanca, Espanha. Respectivamente, essas conferências geraram as Declarações de Jomtien e a Declaração de Salamanca, que influenciaram fortemente os rumos da Educação Especial na Educação Brasileira.

Avançando historicamente, no contexto histórico atual, concordamos com Pletsch (2020), em adotar a concepção da educação inclusiva, a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. Compreendemos que tal concepção visa buscar a eliminação de toda e qualquer barreira (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, pedagógica, curricular, entre outras). Portanto, considerando o ambiente escolar, torna-se indispensável pensar a garantia e a efetivação da(s) acessibilidade(s) nas múltiplas dimensões, efetivando a autonomia e o apoio necessário para as pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida, no acesso a seus diversos direitos.

Deste modo, compreendemos ser relevante explicitar como o CAP-UFRJ coaduna com o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, a partir da compreensão de inclusão, a que se filia e que ao mesmo tempo vem tecendo nos cotidianos escolares. Além disso, cabe citar que o NEEI CAP-UFRJ vem atuando para garantir aos estudantes com deficiências e com necessidades de ações de inclusão aos diferentes tipos de acessibilidade, a partir de políticas e práticas que visam a construir uma educação inclusiva nos cotidianos escolares, desta escola, com vistas a induzir a elaboração de culturas, práticas e políticas que atendam a nossa realidade, a partir das nossas especificidades, enquanto uma escola regular inclusiva e para todos.

O trabalho desenvolvido pelo NEEI CAP-UFRJ

Motta, Marques (2021) e Motta (2024) se dedicaram a descrever e a refletir sobre o trabalho e a história da constituição do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do CAP-UFRJ. O Núcleo recém

constituído, tendo iniciado suas atividades em 2020, com a chegada das primeiras docentes efetivas de Educação Especial no CAP-UFRJ, teve a partir, desse momento, o objetivo de reorganizar o trabalho da Educação Especial e de inclusão escolar, no âmbito do referido colégio e de tecer, nos cotidianos escolares, a articulação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, objetivando articular as políticas, práticas e culturas de inclusão.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Atendimento Educacional Individualizado (AEE):

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

No CAP-UFRJ, temos realizado o AEE, a partir da perspectiva do Ensino Colaborativo (Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2018). O Atendimento Educacional Especializado (AEE)², neste formato, é realizado em sala de aula por uma docente de Educação Especial que divide a responsabilidade da aprendizagem e o desenvolvimento de um grupo heterogêneo de estudantes, de modo horizontal, com os docentes das outras áreas de saber. A partir dessa organização, o objetivo é que, conjuntamente, esses

² Segundo a Resolução nº 04, de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Atendimento Educacional Individualizado (AEE) é realizado em sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno. No CAP-UFRJ, temos feito e defendido o AEE em sala de aula comum regular. Cabe mencionar que isso não significa que não adotemos estratégias diferenciadas para cada estudante, de acordo com sua demanda, lançando mão, caso necessário, de atendimento realizado em contraturno para estudantes considerados PAEE.

docentes possam pensar a aula, bem como as avaliações e o currículo escolar, de modo a objetivar a ideia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)³.

Neste contexto, o Plano Educacional Individualizado⁴ torna-se uma importante ferramenta para a garantia da inclusão escolar de modo mais amplo e, mais especificamente, do acesso ao currículo escolar, bem como às diferenciações nas avaliações e atividades pedagógicas.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Ação Pedagógica (PAP)

O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Ação Pedagógica (PAP) são importantes instrumentos que lançamos mão no âmbito do desenvolvimento do trabalho da Educação Especial, na perspectiva da Educação inclusiva, bem como da inclusão escolar, objetivando a garantia das acessibilidades na escola básica regular, atendendo as dimensões de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, ao adotarmos o ensino colaborativo (Capellini; Zerbato, 2019), como fundamental orientador do trabalho de atenção às necessidades educacionais específicas de todos os estudantes no âmbito do CAP-UFRJ, temos nos dedicado a pensar de modo coletivo, estratégias que visam a favorecer as

³ Não nos aprofundaremos neste capítulo sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), entretanto, concordamos com a definição defendida por Zerbato e Mendes (2018): “O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras”.

⁴ Segundo discussões mais atuais, a professora Márcia Denise Pletsch, bem como Santos *et al.* (2022) vêm defendendo a ideia de Planejamento Educacional Individualizado, no lugar da palavra “Plano”, na defesa de um instrumento que é contínuo, e que não se esgota quando ele é inicialmente constituído. Aqui o explicamos, inicialmente, pois, mesmo ainda utilizando a denominação “Plano”, acreditamos e advogamos que ao PEI cabe revisão, avaliação e acompanhamento constante das equipes pedagógicas.

acessibilidades curriculares, avaliativas e pedagógicas para quem necessita, e, que neste sentido, a escola se movimenta em direção a objetivar ser um espaço de atenção e acolhimento à diferença e à singularidade humana.

Desta forma, ao compreender que esse público não é, portanto, formado apenas por estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), entendemos que ao pensar culturas, políticas e práticas inclusivas, estamos considerando um público-alvo abrangente, no qual precisaremos considerar, por exemplo, questões relacionadas a gênero, raça e outras importantes dimensões.

Os PEIs e PAPs são considerados instrumentos dinâmicos e têm, como um dos seus principais objetivos, orientar as práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de cada estudante. Ambos, embora em formatos um pouco diferente, e voltados para públicos distintos, cumprem o papel de contribuir na tessitura da inclusão escolar e da garantia das acessibilidades, neste espaço. Neste sentido, a inclusão escolar está diretamente relacionada à garantia das múltiplas acessibilidades, dentre elas, a de acesso à comunicação e à aprendizagem.

Ao elaborar esses instrumentos, as equipes pedagógicas são convidadas a repensar sobre o currículo ao pensar, por exemplo, o que prioritariamente uma criança deve aprender, a partir de suas potencialidades e desafios; ao considerar o que e como avaliar resultados de estudante que possui demandas pedagógicas específicas; ao readequar sua forma de ensinar determinado conteúdo; ao refletir em como seu estudante aprende. Neste contexto, consideramos que os PEIs e PAPs favorecem, no ambiente escolar, a acessibilidade em três importantes dimensões: a acessibilidade curricular, a acessibilidade avaliativa e a acessibilidade pedagógica.

Portanto, promover a acessibilidade nas dimensões curricular, avaliativa e pedagógica significa não apenas incluir o estudante PAEE ou com transtorno de aprendizagem e ou de comportamento, como também, considerar nas dimensões essenciais, neste processo que são: o acesso, a permanência, a

aprendizagem e a participação. Lutando para garantir essas dimensões estaremos de fato incluindo e acolhendo os estudantes em suas especificidades.

Cabe lembrar que compreendemos o PEI como uma estratégia que visa a atender as necessidades pedagógicas de um público heterogêneo na escola regular. Neste sentido, Tannús-Valadão e Mendes (2018) traçam um panorama histórico sobre o Plano Educacional Individualizado, bem como um comparativo desse instrumento nos Estados Unidos, Itália, França e Brasil, além de discutirem e defenderem o PEI, centrado no indivíduo com objetivo de otimizar o processo de inclusão dos estudantes PAEE, na escola comum regular. Pletsch e Glat (2013, p. 22) definem o PEI como recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada estudante, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma, além de definirem o planejamento do PEI em três níveis: a) Identificação; b) Avaliação; c) Intervenção.

Neste contexto, é relevante reconhecer o aumento dos estudantes com os transtornos de aprendizagem e comportamento e as estratégias pedagógicas voltadas para este público, no âmbito do CAP-UFRJ. Sendo assim, é pertinente destacar que, em 2021, foi promulgada a Lei nº 14.254/2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ou outro transtorno de aprendizagem (Brasil, 2021). Nessa conjuntura, como uma ação voltada ao atendimento das necessidades pedagógicas desses estudantes, o NEEI criou um instrumento, semelhante ao PEI, denominado de Plano de Ação Pedagógica (PAP). Partindo do disposto na Lei nº 14.254/2021, e ao objetivo do referido Núcleo, o PAP tem por finalidade, a construção de orientações para adoção de estratégias pedagógicas para o estudante com transtornos de aprendizagem, como, por exemplo: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Transtorno de Oposição Desafiante (TOD); Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC); Dislexia, Discalculia,

Disortografia, Disgrafia e outros. Sendo assim, a primeira ação foi pensar como seria a estrutura deste documento, bem como seus objetivos e a quais estudantes atenderiam. No ano letivo de 2022, elaboramos algumas experimentações com estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e pudemos perceber que esse documento se mostrou como uma profícua estratégia pedagógica na inclusão, desses estudantes, ao proporcionar a reflexão sobre os modos de aprendizagem de cada um, bem como nas estratégias pedagógicas que melhor os atendia.

O PAP passa a ser portanto, um instrumento mais objetivo que congrega as informações do estudante com transtornos de aprendizagem e ou comportamento, bem como as estratégias que melhor auxiliam no favorecimento das diferenciações pedagógicas, dos instrumentos avaliativos adequados às suas necessidades e potencialidades. O PAP é voltado às equipes pedagógicas, visando contribuir com o corpo docente e técnico da escola, no processo de inclusão dos estudantes que recebem este tipo de instrumento e que demandam, também, ações de inclusão para os processos pedagógicos e de desenvolvimento.

A partir desse cenário, a coordenação bem como a equipe do NEEI vinha sentindo a necessidade de organizar e sistematizar o período de elaboração desses instrumentos. Mesmo entendendo a importância da elaboração dos PEIs e PAPs, a partir do início do ano letivo, foi-se compreendendo a urgência de organizar este processo, institucionalmente, no âmbito do CAp-UFRJ. Deste modo, a equipe deliberou sobre a importância de se constituir um período previsto em calendário escolar para a elaboração desses instrumentos por todas as equipes pedagógicas, garantindo como efetivo trabalho docente a responsabilidade em período específico por essa elaboração. Deste modo, gesta-se a ideia de uma semana para tal finalidade no âmbito do CAp-UFRJ.

A primeira semana de PEI e PAP no CAp-UFRJ

Partindo da compreensão da importância de se garantir, em calendário letivo, um período institucional para elaboração dos PEIs e PAPs, pelas equipes pedagógicas, no final do ano de 2022, a coordenação bem como a equipe do NEEI começam a planejar a então solicitação para a escola, para o ano letivo de 2023.

Nesse sentido, ainda, em 2022, em sessão ordinária do Conselho Diretor (ConDir), que é a maior instância deliberativa do CAp-UFRJ, que teve como ponto de pauta a construção do calendário letivo de 2023, a coordenação do NEEI solicitou a inclusão da Semana do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Ação Pedagógica (PAP), para os dias 20 a 31 de março de 2023. Tendo a solicitação aprovada por tal Conselho, a ação passou a compor, pela primeira vez, o calendário letivo oficial do CAp-UFRJ.

No ano seguinte, discutimos e organizamos, em equipe, as etapas para a semana de PEI e PAP, bem como o trabalho com esses instrumentos ao longo do ano letivo para as equipes pedagógicas. Cabe mencionar que o PEI já era utilizado no âmbito do CAp-UFRJ, como importante ferramenta pedagógica para a atuação e intervenção pedagógica voltada à estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, que são pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e que possuem um considerável aparato legal, que garante a atenção específica ao seu processo de aprendizagem e inclusão escolar. Desta forma, o PAP soma-se como outro importante instrumento com o mesmo objetivo, voltado para o público de estudantes com transtornos de aprendizagem e/ou de comportamento. A partir das discussões elaboradas entre coordenação e equipe de docentes do NEEI, foi-se compreendendo coletivamente a importância de elaborarmos algumas etapas para a elaboração do PEI e do PAP. Em primeiro lugar, a equipe dedicou-se a estudar sobre o PEI e a pensar sobre estes instrumentos no contexto do CAp-UFRJ.

E num primeiro lugar, pensamos no que antecedia a construção do PEI e PAP, que envolve saber o que os estudantes já sabem e como aprendem. Nesse sentido, entendemos a importância de que um período inicial, do ano letivo, seja dedicado às avaliações diagnósticas e/ou sondagens de aprendizagem, para que os docentes de Educação Especial e das outras áreas de saber possam compreender quais saberes os estudantes já possuem das demais áreas de conhecimento.

Após o período de avaliações diagnósticas e sondagens de aprendizagens, entendíamos que a semana de PEI e PAP poderia ocorrer após, aproximadamente um mês e meio do início das aulas. Esse período, composto geralmente por duas semanas previstas em calendário letivo, tem como objetivo que as equipes das pedagógicas se reúnam para elaborar esses instrumentos. Sempre próximo ao período, a coordenação do NEEI encaminha um e-mail para toda a escola com as orientações e recomendações. Inclusive, uma importante recomendação, é que sempre ocorra uma reunião específica e com pauta única sobre a elaboração desses instrumentos de modo coletivo por todos os docentes de cada turma ou série.

Além disso, em seguida, cada docente de Educação Especial envia um e-mail para a equipe lembrando a data aos pares, bem como o modelo digital dos instrumentos, a relação dos estudantes e um texto acadêmico sobre o tema. Deste modo, cada docente articula em sua turma(s)/série(s), que acompanha, junto ao seu Diretor Adjunto de Ensino e docente do Setor de Orientação Educacional como esse encontro ocorrerá.

Após a primeira etapa, entendemos que o próximo passo, nesse processo, seria a realização das reuniões com os profissionais que atendem os estudantes público-alvo da Educação Especial e/ou com transtornos de aprendizagem e/ou comportamento. Portanto, o que entendemos como segunda etapa dos PEIs e PAPs envolvem duas semanas de atendimento aos médicos, psicólogos, terapeutas e demais especialistas que acompanham os estudantes monitorados pelo NEEI no CAp-UFRJ. Sabemos da importância

da aproximação e deste diálogo com esses profissionais, considerando o reconhecimento de um trabalho intersetorial, articulado entre saúde e educação, de modo horizontal e colaborativo. Após esta etapa, partimos para a subsequente que envolve às famílias. Todas as famílias são convocadas a participar e a validar os PEIs. Já os PAPs são encaminhados às equipes pedagógicas para que funcionem como um orientador de práticas pedagógicas inclusivas, bem como de diferenciações pedagógicas.

A partir da validação das famílias e encaminhamento dos PAPs às equipes, ambos os instrumentos estão válidos para o acompanhamento do processo educativo, desses estudantes, ao longo do ano letivo, pelas equipes pedagógicas. Nesse sentido, as docentes de Educação Especial seguem articulando com os docentes, as práticas pedagógicas inclusivas, bem como a criação de recursos que promovam a acessibilidade no processo de aprendizagem, além de desenvolver, sempre em parceria, os objetivos de desenvolvimento das funções executivas, atividades de vida diária, entre outros.

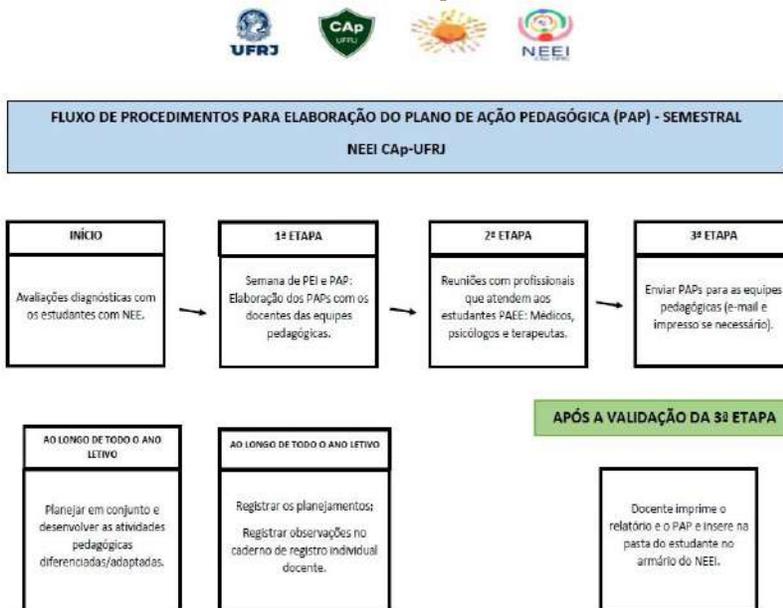
Ao final de cada semestre, o docente de Educação Especial desenvolve um relatório avaliativo aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso no início do segundo semestre, esse docente avalia, de modo articulado, possíveis mudanças previstas no PEI e nos PAPs. E, para o segundo semestre, avalia e indica a continuidade dos objetivos para o ano letivo subsequente.

Enquanto equipe, sentimos a necessidade de sistematizar esse processo em uma imagem, para acesso e consulta das equipes pedagógicas. Segue abaixo o que denominamos de fluxo de elaboração dos processos de constituição dos PEIs e PAPs no CAP-UFRJ.

Figura 1 - Fluxo de procedimentos para elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) no Cap-UFRJ



Figura 2 - Fluxo de procedimentos para elaboração do Plano de Ação Pedagógica (PAP) no Cap-UFRJ



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações finais

Objetivamos com este capítulo, tecer reflexões sobre a Semana de Plano Educacional Individualizado e do Plano de Ação Pedagógica do CAp-UFRJ. Identificamos que durante o processo de elaboração dos PEIs e PAPs, é notório o engajamento das equipes pedagógicas, e que tal envolvimento acaba, na dinâmica dos cotidianos escolares, espraiando para toda a comunidade, pois cada estudante, seja PAEE ou com transtornos de aprendizagem, é um sujeito global e (re)conhecido por sua subjetividade, e não pela noção de falta ou déficit, nesses instrumentos.

Entendemos que sistematizar as etapas e promover o diálogo qualificado entre as equipes docentes, tem se mostrado uma importante ferramenta para uma adesão qualitativa dos docentes das diferentes áreas do saber. Percebemos que as equipes têm se mobilizado de modo mais articulado para buscar novas estratégias inclusivas, visando a atender os estudantes em suas potencialidades e diferenças. Além disso, temos avaliado a importância e a necessidade de elaborar um documento produzido pelo NEEL, sobre o trabalho desenvolvido pelo referido Núcleo, no âmbito do CAp-UFRJ, bem como apresentar os objetivos e orientações para a elaboração dos PEIs e PAPs na escola.

Como desafios, avaliamos que num cenário onde o corpo docente muda consideravelmente a cada ano letivo, tendo em vista que atualmente temos um quadro docente composto por muitos docentes substitutos, (que são contratados e possuem um vínculo temporário), é necessário pensar formas mais efetivas e sistemáticas de registros das informações dos estudantes, bem como, formas de compartilhar essas informações com os docentes recém chegados na escola. Além disso, garantir as reuniões com as equipes, com esse único ponto de pauta, também tem sido desafiador, entretanto, seguimos apostando e induzindo que tais encontros ocorram.

Diante do exposto, compreendemos que os PEIs e os PAPs fortalecem a dimensão da valorização das subjetividades desses

sujeitos, estendendo-se para as relações estabelecidas no ambiente escolar, sem perder a importância de considerar as especificidades pedagógicas, de desenvolvimento e sociais de cada um. Neste cenário, da recém implementação da semana de PEI e PAP, acreditamos que é possível tecer conclusões sobre esta ação, a qual consta no calendário letivo do CAP-UFRJ, pela primeira vez. Em nossa avaliação, a experiência vivida até o momento tem se mostrado profícua na construção da acessibilidade curricular, avaliativa e pedagógica, oportunizando assim a remoção de barreiras e a constituição coletiva da inclusão escolar, no âmbito do CAP-UFRJ.

Referências

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B.; CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 65-81.

BRASIL, **Lei nº 14.254/2020, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF, 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

CAPELLINI, V. L. M, F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** 1 ed. São Paulo: Edicon, 2019.

JANNUZZI, G. M. A. **A Educação do Deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**. Dez. de 2005, vol.10, n. 1, Suplemento, p. 31-36. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar – Unindo Esforços entre Educação Comum e Especial**. São Paulo: Editora UFScar, 2018.

MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, 22(2), p. 147-155, abril- junho 2018.

MOTTA, T. da C.; MARQUES, T. M. Entrecruzamentos no caminho: a constituição do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do CAP-UFRJ e da política de inclusão no contexto do distanciamento social. *In: Anais do Seminário Fala Outra Escola*, Campinas (SP), UNICAMP, 2021.

MOTTA, T. da C.; BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. *Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência*. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034- 1049, 26 dez. 2019.

MOTTA, T. da C. **Narrativas (com)vividas em pesquisaformação conversação: um estudo sobre a política instituinte de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação – o ensino colaborativo no CAP-UFRJ**. 333f. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2010.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento Diálogos Em Educação**, 29(1), 57–70, 2020.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, n. 2,

Esp., 2021, Maio, p. 1286-1306. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TANNUS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

SANTOS, J. R.; PICCOLO, G. M.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Planejamento Educacional Individualizado I – Elaboração e avaliação**. São Carlos: Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar, 2022.

Capítulo 2

De creche universitária a segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação: história, memórias e inclusão da EEI-UFRJ

Michele Morgane de Melo Mattos
Priscila de Melo Basilio
Elizabeth Sacramento

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas
razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul
Que nem uma criança que você olha de ave (Manoel
de Barros).*

Introdução

A Educação Infantil, nas últimas décadas, vem ganhando novos contornos, sobretudo, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em que deixa de ser somente um direito da mulher trabalhadora para ser também um direito da criança. Sob essa concepção, outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram instituídos para nortear as práticas curriculares da primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1999; 2010).

No entanto, apesar do grande avanço da legislação, quando o tema é creche e pré-escola nas universidades públicas, ainda precisamos avançar em direção a essa temática específica. Desse modo, Rocha (2001) aponta a importância da produção de conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Básica, sobre a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, pois,

além dessas instituições serem campo de formação de licenciandos (as), também se constituem como espaço articulador entre a teoria e a prática.

Sabemos que a função social das universidades se constitui pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, todavia, as Unidades Universitárias de Educação Básica vem se mostrando um espaço rico na produção de conhecimento, contribuindo para o avanço dos estudos e de ações da Educação Infantil. Portanto, autores (as) como Rocha (2001), Raupp (2004) e Lopes (2014) afirmam a necessidade de produção e divulgação de conhecimento sobre as creches universitárias visto que, por serem unidades vinculadas a universidades, também se apoiam sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão.

Somando esforços nessa tarefa, este texto apresenta as memórias e as narrativas de uma técnica em assuntos educacionais e de duas professoras que fizeram parte da história da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), anteriormente denominada “Creche Pintando a Infância”, e que, hoje, constitui o segmento de Educação Infantil do Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ). Nosso objetivo, com este texto, é resgatar os determinantes históricos que contribuíram para o desenvolvimento de um trabalho consolidado para a inclusão de crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Esse capítulo é uma importante estratégia na divulgação e produção do conhecimento sobre inclusão em Unidades Universitárias de Educação Básica, além disso, registra a construção da história e da caminhada de 40 anos da Educação Infantil na UFRJ, que traz em seu bojo as realidades do cotidiano da primeira etapa da Educação Básica.

Nesse sentido, discutimos inicialmente as perspectivas e possibilidades do processo de inclusão na Educação Infantil, aproximando essas duas temáticas. Em seguida, resgatamos memórias da Educação Infantil da UFRJ e suas intersecções com a inclusão escolar.

Inclusão na Educação Infantil: perspectivas e possibilidades

Ao longo da história da Educação brasileira, tanto a educação escolar de crianças pequenas quanto a de pessoas com deficiência foram preteridas. Ambas se constituíram atreladas à assistência social e à filantropia, devido à ausência do Estado na construção das políticas públicas. Nesse sentido, esses campos, assim como toda a Educação brasileira, são atravessados por disputas políticas e ideológicas.

Somente em 1988, a Constituição Federal do país reconheceu e instituiu a Educação Infantil como um direito de todas as crianças. No entanto, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a Educação Infantil passou a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica. Mas, se pensarmos em relações curriculares para orientação do nosso cotidiano com as crianças, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão em 2009, representam um paradigmático marco regulatório para a área (Brasil, 1999; 2009a).

Antes de sua publicação, não tínhamos outra política pública destinada a essa etapa educativa com caráter mandatório. No entanto, é importante lembrar que as DCNEI e sua revisão na década posterior surgem articuladas ao conjunto mais amplo de políticas curriculares. Apesar das disputas e negociações que envolveram todo o processo de construção do documento, ele é imprescindível para orientar nossas ações em creches e pré-escolas.

Por um longo tempo no Brasil, a Educação Infantil permaneceu como terra de todos e de ninguém. Na prática, as longas promessas do Estado com o compromisso de atender a educação das crianças pequenas não se concretizaram. Sem uma legislação adequada e com a ausência de uma política integrada, as crianças de 0 a 6 anos estiveram sob a responsabilidade de três Ministérios (Saúde, Previdência Social e Educação), de instituições não governamentais (internacionais e nacionais) e privadas (de caráter beneficente ou não), no entanto, não existia uma integração entre os projetos e programas destinados a essa faixa etária.

Em épocas remotas, as pessoas com deficiência viviam separadas do convívio social sob formas perversas de exclusão. Iniciativas educacionais filantrópicas sob viés médico perceberam nessas pessoas a capacidade de aprender (Carvalho, 2007). As instituições especializadas na educação e reabilitação da pessoa com deficiência surgiram em diversas partes do mundo, atendendo-as na intenção de prepará-las para serem capazes de fazer parte da sociedade e formando profissionais para lidar com a Educação Especial.

Assim, a Educação Especial, mesmo regulamentada por leis educacionais, era separada da Educação Geral, segregada. Pela ausência de coordenação e de políticas voltadas para as pessoas com deficiência por parte do Estado, as instituições especializadas recebiam o apoio financeiro e técnico do governo e assumiram o papel de organizar a Educação Especial (Mendes, 2010).

A partir da década de 1990, sob o contexto de afirmação do direito à educação de qualidade pela Declaração Mundial de Educação para Todos, bem como da igualdade de oportunidades educacionais para os que se encontram marginalizados do processo de ensino-aprendizagem pela Declaração de Salamanca, o Brasil foi fortemente influenciado na construção de suas políticas públicas educacionais de inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência na escola comum (UNESCO, 1990; 1994).

Mas a consolidação da Educação Inclusiva se deu a partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu capítulo V, com a (re) definição da Educação Especial como uma modalidade da educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a função da Educação Especial passa a ser a de disponibilizar recursos e serviços educacionais especializados na intenção de complementar ou suplementar o ensino comum (Brasil, 1996).

Se por um lado, a Educação Especial, na perspectiva da Inclusão, exige redefinições do papel das instituições especializadas, por outro, apenas a inserção de estudantes com

Na Educação Infantil, é imprescindível o cuidado com as ciladas de possíveis estigmas e hierarquização. Essa etapa deve ser um espaço que potencialize a brincadeira, a interação e a convivência com a diversidade, seguindo na contramão de qualquer possibilidade de hierarquização ou segregação. Assim, o docente não deve se guiar pela deficiência, pela falta ou ainda pelo que a criança não faz, mas sim pelas suas potencialidades. Para tanto, é necessário um olhar e uma escuta sensíveis às necessidades e às potencialidades apresentadas pelas crianças, é o exercício de uma pedagogia humanizadora.

As autoras Ana P. Holzmeister, Sandra K. da Silva e Tania M. Delboni asseguram que as práticas cotidianas escolares podem ser um *espaçotempo* praticado por singularidades, enredando o efetivo e o cooperativo das práticas, das experiências, das diferenças. (Holzmeister; Silva; Delboni, 2016, p. 408). Desse modo, uma educação inclusiva na Educação Infantil deve estar comprometida com os princípios éticos, estéticos e políticos e, assim, promover tempos-espaços capazes de despertar curiosidade, interesse, criatividade dos bebês e crianças pequenas, reafirmando um processo de humanização, abrindo janelas para novas experiências e ampliação de olhares. Para que os espaços regulares façam uma inclusão efetiva é necessário escuta, observação, atenção cuidadosa aos movimentos realizados pelas crianças, seguindo suas pistas e seus tempos para que a experiência aconteça.

Memórias da Educação Infantil na UFRJ e suas intersecções com a inclusão escolar

Foi sob contexto de lutas de movimentos feministas e sociais no país, por crechese pré-escolas para crianças, que a antiga Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ) foi fundada em 1981. Anexa ao Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), hospital infantil localizado na Ilha do Fundão, a Creche Universitária seria um local para as mães servidoras do hospital e estudantes deixarem seus filhos e filhas. Posteriormente, a Creche

foi nomeada de Pintando a Infância e organizada para atender, mediante sorteio público, os filhos e filhas dos demais servidores de toda a universidade (Lopes, 2014).

De acordo com o relato da servidora, ainda ativa, que acompanhou a fundação da escola, a Creche sempre atendeu crianças com deficiência visual, autismo, Síndrome de Down, deficiência física, filhos de servidores e servidoras. Em uma época em que as possibilidades de inclusão escolar eram incipientes, de acordo com seu relato e outros profissionais mais antigos da Creche, as crianças com deficiência eram acolhidas, cuidadas e educadas ainda que de forma intuitiva, pois não tinha um profissional exclusivo da área da Educação Especial para acolher as demandas.

A proximidade entre a Creche e o IPPMG rendeu importantes parcerias, como o encaminhamento de crianças para consultas com pediatras, fonoaudiólogos/as e psicólogos/as, possibilitando a abertura de prontuário médico. Assim, favorecia à família ter próximo ao seu local de trabalho tanto a educação quanto o acompanhamento médico e terapêutico da criança. Desde essa época, o olhar "sensível" dos profissionais da educação com as crianças e com aquelas que apresentavam deficiência ou necessidades educacionais especiais já se fazia presente guiado pela intuição, pelo carinho e pelo cuidado, mas sem paternalismo.

No ano de 2009, a Creche da UFRJ sofreu modificações, pois passou a contar com técnicos em assuntos educacionais para atuarem diretamente nas turmas, passou a ser chamada de Escola de Educação Infantil da UFRJ, construiu o seu projeto político pedagógico pautando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), e em concepções pedagógicas que olhavam para a criança como sujeito de direitos e produtora de conhecimento, como a Sociologia da Infância e baseando-se nos fundamentos da educação de Reggio Emilia (Sarmiento, 2009; Edwards; Gandini; Forman, 2016).

A Resolução nº 1/2011 do Ministério da Educação impôs à EEI-UFRJ o desafio de sua institucionalização. Isso implicava em mudanças na sua organização, contratação de docentes,

consolidação da EEI como um espaço de ensino-pesquisa-extensão e, principalmente, a democratização de seu acesso, que ainda era exclusivo para filhos de servidores e servidoras e discentes na UFRJ (Brasil, 2011).

A democratização do acesso à EEI-UFRJ possibilitou que crianças de 0 a 5 anos e 11 meses da comunidade em geral, ingressassem mediante sorteio público. Crianças de diferentes condições sociais, físicas, sensoriais, cognitivas etc., passaram a conviver com as diferenças, dentre elas, as crianças com deficiência e Transtorno do Espectro Autista, o que provocou o repensar de sua estrutura física e de suas práticas pedagógicas.

Para oferecer apoio à inclusão de crianças com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais, a escola contratou uma professora da área de Educação Especial, pelo quadro de docentes substitutos. Sua atuação destacou a diversidade como algo inerente à humanidade, pois a sociedade insiste em padronizar seus indivíduos para viabilizar seu projeto de dominação social.

Que inclusão queremos? Esse questionamento instigou a comunidade escolar que passou a compreender que inclusão é uma responsabilidade de todos e todas. As crianças com deficiência não são da professora da Educação Especial, são de toda a escola! Assim, foram realizadas reuniões pedagógicas sobre inclusão, envolvendo professores/as estudiosos/as da temática, da Faculdade de Educação da UFRJ e toda a comunidade escolar, inclusive famílias disponíveis a contribuir com a discussão.

A antiga EEI-UFRJ foi construindo coletivamente suas políticas e práticas de inclusão, compreendendo a criança, seja ela com deficiência ou não, como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Nesse sentido, as crianças com deficiência também são produtoras de cultura, sujeitos ativos na construção de seu processo de aprendizagem. Na trajetória da escola, todas as crianças eram olhadas individualmente.

As potencialidades, singularidades e necessidades das crianças são elementos importantes para orientar a elaboração do planejamento escolar. As propostas pedagógicas do Segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ são pautadas por uma escuta sensível às narrativas, interesses, curiosidades e necessidades das crianças, sendo essas o centro do planejamento e do currículo (Edwards; Gandini; Forman, 2016). Vygotski (2011), por meio da Teoria da Defectologia, aponta para um novo olhar sobre a deficiência. Para tanto, é preciso desconstruir o olhar tradicional como defeito, falha, menos. O autor defende que a deficiência, embora produza obstáculos no desenvolvimento, cria caminhos alternativos e indiretos de adaptação, substituindo funções e trazendo ao sistema de equilíbrio uma nova ordem.

Não significa ignorar as necessidades das crianças, mas sim não se prender a laudos e diagnósticos que apesar de serem complementos importantes, não podem determinar a atuação docente.

O processo de inclusão requer uma relação constante com a família. Nossas memórias, sejam registradas em documentos, fotos, vídeos ao longo da trajetória da EEI demonstram a construção de um espaço em que as relações entre famílias e a escola eram estreitas, o vínculo afetivo estava presente e rodeava o cotidiano da instituição.

A Creche ou EEI passou por diversos momentos de precariedade, demonstrando o entrelugar da Educação Infantil na UFRJ e que a educação das crianças pequenas não era prioridade, assim como muitas unidades universitárias de Educação Infantil no Brasil.

Em 2019, a EEI-UFRJ foi integrada ao CAP-UFRJ, tornando-se seu Segmento de Educação Infantil. Como parte dessa integração, as ações voltadas para a inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial foram inseridas ao já existente Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) do CAP-UFRJ.

A partir de 2020, como uma das mudanças significativas para o Segmento de Educação Infantil, destacamos o estabelecimento de cotas para o público-alvo da Educação Especial, previsto em edital². Assim, a reserva de vagas garante condições menos desiguais de acesso.

Atualmente, a atuação dos docentes do NEEI se dá diretamente nas turmas com as crianças, em parceria com as/os professoras/es regentes. Esse compartilhamento da docência - que também perpassa pela construção coletiva do planejamento e pela discussão sobre o processo educacional de cada criança, dentre outras ações - que se aproxima muito do que Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) denominam de Ensino Colaborativo, sobre o qual elas vêm pesquisando a respeito do trabalho em colaboração para apoio à inclusão escolar:

O ensino colaborativo ou coensino é um dos modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes do público- alvo da educação especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 45).

Diante do exposto, o nosso projeto de inclusão consiste em reafirmar o direito de todas as crianças a estar junto a seus pares, independentemente de qualquer condição. É a escola, com uma orientação inclusiva que vai possibilitar essa convivência que pode contribuir com uma sociedade mais justa e menos desigual. Conviver com as diferenças desde a mais tenra idade proporciona à criança a experiência de diferenciar-se de si mesma. Assim, as relações nas quais a criança convive com os diferentes de si mesma

² Cf. Edital n° 475, de 26 de novembro de 2020. Admissão de alunos ao CAp-UFRJ 2021. Disponível em: http://cap.ufrj.br/images/PDF/EditalAdmissao_2021.pdf.

podem ser um importante antídoto contra o preconceito (Crochík, 2006). O episódio abaixo reafirma o que falamos neste texto: a importância da convivência entre as crianças com deficiência e as que não têm, assim como as que provêm de diferentes condições sócio-econômicas, etnico-raciais, dentre outras:

Estávamos no Sarau da Educação Infantil (CAp-UFRJ) realizado remotamente, em uma oficina sobre Inclusão com a participação de crianças de 5 e 6 anos de idade. Após a exposição do vídeo da contação da história do livro Meu amigo faz Ihhh, de Andréa Werner. Uma das propostas da oficina era falar sobre alguém que conhecemos e que achamos diferente da gente. Após todas as crianças falarem, a professora Maria perguntou às crianças se elas achavam importante conviver com as pessoas que são diferentes delas. Jane logo respondeu: 'Se todo mundo for igual, a gente vai enjoar'. E Marta complementou: 'Assim todo mundo vai ser irmão gêmeo' (Relato da técnica em assuntos educacionais, Michele).

Considerações finais

De Creche da UFRJ a segmento de Educação Infantil, do Colégio de Aplicação, essa instituição existe e resiste há quarenta anos. Sua história se confunde com a luta das demais instituições de educação das infâncias no Brasil pelo seu reconhecimento e por melhores condições de atendimento a crianças de 0 a 6 anos de idade. Isso revela o *entrelugar* sob o qual foram submetidas a creche e a pré-escola durante décadas, revelando-lhe o caráter assistencialista.

Quando falamos de inclusão na EEI-UFRJ, é importante considerar que todas as crianças, independentemente de qualquer condição, têm o direito de estar em um ambiente educacional que as respeite, em suas singularidades. Além disso, entendemos que todas as crianças são diferentes umas das outras, mas todas são importantes e que a convivência entre elas permite a sua compreensão sobre si e sobre o outro e sobre a diversidade humana.

A educação para todos e todas, independentemente de qualquer condição, precisa ser reafirmada pelas políticas e práticas

do cotidiano das escolas. Não existe uma receita que oriente como incluir as crianças, até porque isso seria rotulá-las. Mas é necessário à escola discutir e refletir sobre a construção do processo de inclusão e olhar para cada criança como um ser único, com suas características biopsicossociais.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 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, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007. 176 p.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. Campinas: Casa do Psicólogo, 2006.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Vol. 1. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

HOLZMEISTER, A. P. P.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. Por um currículo nômade: entre artistas e inventores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 416-428, set./dez. 2016.

LOPES, I. **O acesso às Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

- RAUPP, M. D. Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 197-217, jan./abr. 2004.
- ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: UFSC, 2001.
- SARMENTO, M. J. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, PUC, Rio de Janeiro, nº 21, 2009.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
- MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93 – 109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em: 29 jun. 2021.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 869, dez. 2011.

Capítulo 3

Educação inclusiva: alteridade e diferença na escola

Nathália Inácio de Souza

Thaís Motta

Escrito a duas mãos e composto por muitas histórias, este trabalho é fruto de experiências vivenciadas ao longo dos anos de 2020 e 2021, no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. As narrativas que aqui compartilharemos nos encantaram e inquietaram, nos últimos dois anos, convocando-nos para reflexões necessárias a respeito do processo inclusivo e das questões relativas à alteridade e diferença na escola.

As situações que aqui serão apresentadas foram vividas com uma turma do Ensino Fundamental, ao longo dos dois primeiros anos desta etapa de escolaridade. Buscaremos, portanto, a construção de um diálogo, à luz dos referenciais teóricos que nos amparam, com as narrativas trazidas. Não há o objetivo de interpretar ou explicar tais narrativas - que, em geral, são de autoria das crianças - mas sim compor um trabalho de partilha da reflexão sobre nossa(s) prática(s) no contexto de uma escola inclusiva.

A turma em que as experiências que aqui serão compartilhadas ocorreram era composta por estudantes público-alvo da Educação Especial, e por estudantes que não fazem parte deste grupo. De acordo com a legislação brasileira vigente, considera-se público-alvo da Educação Especial, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, autismo ou altas habilidades/superdotação. Desse modo, no ano de 2020, a turma contava com três estudantes integrantes deste grupo, sendo um estudante com surdez bilateral, um estudante com Transtorno do Espectro Autista e outro com Altas Habilidades. No ano de 2021,

a partir do processo de enturmação, mais um estudante com o Transtorno do Espectro Autista passou a integrar o grupo, totalizando quatro estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para fins de contextualização, é importante ressaltar que a proposta de ensino adotada, nessa turma, baseava-se no Ensino Colaborativo. Essa perspectiva educativa, que defende a presença de pelo menos dois professores em sala, sendo um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum, tem se consolidado como uma proposta que se aproxima mais da concepção de educação inclusiva. No Ensino Colaborativo, é previsto que os professores troquem suas funções e revezem suas práticas e enfoques no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, o professor de Educação Especial poderá realizar, em alguns momentos, atividades com todo o coletivo de estudantes da turma, enquanto o professor do ensino comum fará as intervenções individualizadas necessárias com o(s) estudante(s) público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, também é previsto que todo o planejamento de ensino seja feito em colaboração e pensado de forma a atender as necessidades de todos os estudantes, diminuindo a necessidade de muitas adaptações para os estudantes com deficiência e diversificando mais as propostas pedagógicas planejadas. A respeito disso, Marin e Braun pontuam:

É possível afirmar que o ensino colaborativo é uma estratégia que viabiliza a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em processos de inclusão, por meio de propostas de atendimento que consideram a diversidade e o direito de acesso à escolarização de todos. O ensino colaborativo ainda prevê a individualização do ensino, com cuidado de não gerar discriminação e segregação, e viabiliza a reflexão sobre práticas pedagógicas mais eficazes para todos os alunos (Marin; Braun, 2013).

Tendo a inclusão como principal objetivo, o processo inclusivo que se dá no Ensino Colaborativo compreende todos os sujeitos envolvidos no cotidiano da turma, como peças-chave para que esse movimento ocorra da melhor forma para todos. Sendo assim, os

interesses e as demandas apresentadas pelos estudantes, seja de forma explícita ou não, são levados para os planejamentos e discutidos de forma colaborativa pela equipe. O planejamento colaborativo se constitui como elemento primordial nesse processo, porque permite que, a partir de olhares de pontos de vistas diferentes, se possam alcançar uma visão mais abrangente possível das necessidades de todos os estudantes. Essa proposição favorece que possamos pensar os currículos de forma mais aproximada à concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)¹.

Protagonismo Infantil foi o nome do projeto que norteou o trabalho com a referida turma, no ano letivo de 2020. Bastante simbólico, esse nome certamente diz respeito também ao trabalho de inclusão que se consolidou nesta turma, uma vez que as crianças foram as grandes protagonistas do processo, por meio da partilha de suas reflexões sobre o próprio corpo, sobre o outro e o mundo. É importante ressaltar o papel das famílias, que sempre foram muito atentas e disponíveis para discutir as temáticas referentes ao processo de inclusão, e se tornaram grandes aliadas na construção desse caminho.

Um caminho que tem se constituído em um movimento democrático que compreende que uma política de Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva, não se faz a não ser pela via do diálogo, nos consensos e dissensos, e a partir do lugar de cada um neste processo. O lugar da docência; o lugar da discência; o lugar das famílias; o lugar da gestão; o lugar de uma comunidade que é a escola. O que cada um, do seu lugar de pertencimento, tem a ver com as práticas, culturas e políticas de inclusão em educação? Essa tem sido a pergunta mobilizadora não só dos projetos pedagógicos que temos desenvolvido nas turmas inclusivas, mas do projeto de pesquisa do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, o NEEI ao objetivar investigar a política de

¹ O DUA se configura como uma concepção que reúne um conjunto de possibilidades – currículos, materiais flexíveis, técnicas, estratégias e avaliações – que visam a ampliar a aprendizagem de todas e todos (as) estudantes, com ou sem deficiência.

inclusão que vem sendo constituída no cotidiano do CAP-UFRJ, por meio das vozes dos sujeitos que produzem a política na prática: docentes, técnicos e técnicas, estudantes e suas famílias, quem responde pela gestão, funcionários e a comunidade escolar como um todo. Deste modo, ao narrarmos polifonicamente a história desta turma do Ensino Fundamental I, contamos, em paralelo, a história do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – o NEEI, pois teve o início do seu processo de institucionalização também no ano de 2020.

Simbolicamente, tanto a referida turma, quanto o NEEI, transmutam em atos as perspectivas políticas de ações afirmativas que o CAP-UFRJ passa a assumir a partir de 2019. A turma constituiu-se tão plural em virtude do primeiro edital de acesso com vagas destinadas aos estudantes com deficiência, além da transferência automática dos estudantes da Sede Fundação para cursarem o primeiro ano do Ensino Fundamental na Sede Lagoa. Já o NEEI, após o primeiro concurso para professor efetivo para a Educação Especial é reconhecido institucionalmente e dá início ao desenvolvimento das ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva. Deste modo, este novo contexto, possibilitou que o debate em torno do direito ao acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas ganhasse tónus e centralidade.

Porém, constituir o lugar da inclusão enquanto política instituinte não foi uma tarefa fácil, pois além dos desafios inaugurais de um trabalho com tantas nuances e exigências cotidianas, fomos atravessados pela pandemia da COVID-19, o que provocou profundas reflexões sobre a complexidade e os modos de educar e incluir os estudantes, tendo como compromisso o princípio de “nenhum a menos”.

O que significa ter como princípio político-pedagógico não deixar ninguém para trás? Talvez essa pergunta que ecoava em nossas reuniões do NEEI e nos debates em âmbitos mais ampliados da escola, tenha sido mobilizadora da experiência radical de pensarmos o cotidiano a partir do conceito da diferença.

A pandemia escancarou tantas exclusões que foi possível experimentar-se a si mesmo na diferença. Foi possível sentir as nossas próprias singularidades, impedimentos, impossibilidades e, principalmente, os nossos não saberes. Talvez, termos experimentado do modo mais radical os nossos próprios limites, tenha nos possibilitado enxergar o sentido da diferença não pelo viés da percepção do “*Outro*” como um diferente e antagônico a nós – como tradicionalmente o pensamento ocidental moderno nos ensinou a compreender, mas como uma possibilidade de enxergarmos a nós mesmos constituídos *por* e *com* esses *Outros* que nos atravessam e nos formam no encontro. Uma chance de olharmos o “si-mesmo como um outro” (Ricoeur, 1991), abrindo espaço à dialogicidade, ao acolhimento, à disponibilidade, à hospitalidade como nos fala Derrida. Atos tão imprescindíveis a uma escola que se deseja assumir e *pensarfazer* uma política de inclusão em educação (Santos, 2015).

Sobre os começos e cheganças

E foi assim que o ano de 2020 iniciou, cheio de prospecções e projetos no que consideramos princípios de uma política de inclusão em educação no CAP-UFRJ. Como primeiro Edital² de acesso com vagas destinadas às crianças com deficiência, chegaram ao CAP, no primeiro ano do Ensino Fundamental, um estudante público da Educação Especial vindo da transferência da Sede Fundão, além de dois outros, que concorreram às cotas na sede Lagoa. Diante desta abertura, já foi necessária a ampliação do número de contratações de professores substitutos de Educação Especial para materializarmos as intenções político-pedagógicas, no que tange à realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio do Ensino Colaborativo.

Logo, nas turmas regulares onde há crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas, há um professor da Educação

² Edital nº 378, de 26 de junho de 2019.

Especial atuando em parceria com o professor do Ensino Comum, dividindo para tal, o planejamento global, o Plano Educacional Individualizado (PEI), a regência da aula e os processos de intervenção e avaliação.

Neste primeiro edital, com cotas para estudantes com deficiência, recebemos as crianças para a semana de acolhimento, cantando a música “*Oração ao Tempo*”, de Caetano Veloso.

Figuras 1 e 2- Imagens do primeiro dia de aula dos estudantes do 1º ano, recepção ao som da música “*Oração ao tempo*”, de Caetano Veloso. Atividade integrante da Semana de Acolhimento organizada pela Equipe da Série.



Fonte: Acervo das autoras.



Fonte: Acervo das autoras.

De algum modo, essa música prenunciava que semanas após, os nossos planejamentos seriam completamente alterados em sua rota. Sim, *o tempo é um compositor de destinos, tambor de todos os ritmos* e não conseguimos controlá-lo.

Porém, ao mesmo tempo em que a distância imposta pela pandemia nos exigiu reinvenções em nossa docência, também nos possibilitou o fortalecimento das relações interpessoais para que conseguíssemos nos manter vinculados, afetiva e pedagogicamente.

Deste modo, quanto mais a distância nos separava, mais ganhávamos consciência de que precisávamos *criar alquimias de jeitos próprios* (Gallo, 2014), para nos manter juntos. E os próprios estudantes, nas interações remotas, foram dando pistas quanto aos modos de fazer essa educação que nunca tínhamos feito antes. Para tal, foi necessário escutar. Escutar de corpo inteiro e com o corpo todo. Com as nossas possibilidades interativas reduzidas aos retângulos das plataformas de reunião virtual, o exercício da escuta sensível (Barbier, 2002) às crianças e às famílias foi a bússola necessária para encontrarmos o sul da tessitura dos movimentos de inclusão.

Pensando as diferenças com as crianças: fragmentos do cotidiano

Concordamos com o que diz Skliar (2019), não é dar a voz: é escutá-la ali, onde já se fazia presente. Não estamos no lugar de quem dá a voz às crianças, mas, certamente, no lugar de quem assume o compromisso de escutá-las. Nesse processo de nutrir o respeito e o compromisso com as falas de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como uma responsabilidade pedagógica, as próprias crianças foram assumindo o protagonismo no trabalho que se desenvolvia com a turma. Especialmente Miguel, um dos estudantes, que reivindicou com delicadeza e segurança o direito de compartilhar suas experiências enquanto criança surda.

A seguir, compartilharemos fragmentos do cotidiano, situações que foram vividas durante os anos letivos de 2020 e 2021, com as crianças e direcionadas por elas, e um pouco de nossas

reflexões a respeito dessas situações, que nos levaram a pensar na perspectiva de um processo pedagógico com as crianças, que produza sentidos para elas e para nós, baseados nas relações alteritárias (Ribeiro; Souza; Guedes, 2018, p. 272).

1. O autorretrato

Em uma das atividades desenvolvidas na parceria entre os professores do 1º ano do Ensino Fundamental e o Setor de Orientação Educacional, no eixo Conselhos de Criança, foi proposto que as crianças fizessem um autorretrato para apresentar na semana seguinte.

No dia combinado, cada estudante apresentou sua produção artística e fez a leitura de sua obra para o coletivo. Chegando sua vez, Miguel apresentou o desenho que fez de si, ressaltando o que poderia ser um detalhe, mas em sua fala deixou claro que era um dos elementos mais importantes na constituição de sua autoimagem:

Figura 3 - *“Esse sou eu! Eu fiz o meu aparelho auditivo!”*.
Autorretrato desenhado por Miguel Castel, estudante com surdez bilateral acompanhado pelo NEEI.



Fonte: Acervo das autoras.

Essa frase, dita com tanta espontaneidade, nos marcou de forma especial. Segundo Rauen e Momoli, o autorretrato "seria uma representação da individualidade do próprio autor, e, portanto, pressupõe-se que funcione como uma reflexão sobre o universo particular do mesmo" (2015, p. 57). Pensando sob essa perspectiva, entendemos o autorretrato feito pelo estudante como uma expressão de sua própria identidade. Com sua expressão artística, Miguel nos mostrou que seu aparelho auditivo não é apenas um recurso de acessibilidade em seu cotidiano, mas é um elemento que constitui sua identidade enquanto uma criança com surdez, e marca, mais uma vez, a surdez como sua identidade cultural.

Alguns dias depois, uma das crianças da turma chegou à aula com um desenho que fez para seus amigos. O desenho era uma fileira de pessoas de mãos dadas, representando as crianças de sua turma. A menina então apresentou cada um dos desenhos, destacando a característica que fazia referência a cada colega representado em sua produção artística: o time de futebol de um amigo, a marca de nascença no joelho de uma das colegas, e Miguel, com seu aparelho auditivo.

2. "Cara caramba, sou camaleão"

A canção "Cara caramba, sou camaleão", da banda Chiclete com Banana, embalou muitas de nossas aulas de música no ano de 2020. Tudo começou com o pedido de que as crianças se preparassem para compartilhar sua música favorita. Miguel, com uma bandana na cabeça, abriu a roda de cantorias interpretando com muita alegria e empolgação a canção da banda Chiclete com Banana. Nas aulas que seguiram, Miguel quase sempre pedia para cantar um pouquinho mais de sua música favorita.

Muitas reflexões podem ser feitas a partir desta experiência. Entretanto, optamos aqui pelo afastamento de qualquer discurso de superação que se fundamente na ideia de que uma pessoa com surdez cantando seja algo fora do normal. Acreditamos que a

leitura sob a ótica da superação, de comportamentos, hábitos ou conquistas de pessoas com deficiência, é uma postura capacitista, pois parte do pressuposto de que aquela pessoa não seria capaz de realizar tal feito e, se fez, superou uma tragédia que, segundo essa perspectiva, seria a própria deficiência.

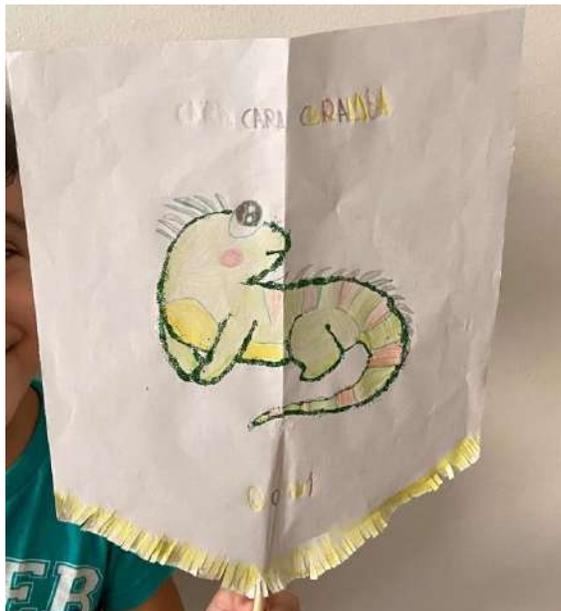
Aqui, nos pautamos no olhar da deficiência como diferença, como um marcador cultural e identitário de um sujeito, que nada tem a ver com a falta. Sendo assim, a reflexão que desejamos compartilhar, a partir dessa experiência, é justamente a da não limitação. Entendemos, a partir dessa situação, que a construção de um ambiente acolhedor e seguro com e para o Miguel, contribuiu para que ele compartilhasse conosco um pouco mais de si.

Além disso, sua atitude foi, mais uma vez, fundamental para a condução do trabalho com a turma a respeito da inclusão. Isso não precisou ser dito para as demais crianças da turma, mas acreditamos que o fato de Miguel ter compartilhado uma dimensão de sua vida que, em outros espaços, poderia ter sido alvo de atitudes e discursos capacitistas, enviou uma mensagem extremamente necessária para os colegas de turmas e professores: “Não lhe falta nada”. Com a simbologia do camaleão, Miguel mostrou a todos os outros que não existem limites para suas potencialidades, que ele não está limitado aos espaços ou às imposições externas. Que a deficiência é só mais uma característica entre tantas outras.

Passavam-se os meses e a riqueza dessa experiência ainda não havia findado. Como foi um período atípico, o ano letivo de 2020 se estendeu até o início do ano de 2021. Com o carnaval se aproximando, compartilhamos com os estudantes a ideia de criar um bloco de carnaval da turma. Mesmo remoto, esse bloco precisaria de alguns elementos principais: um nome e um estandarte. O nome seria escolhido por votação, a partir de algumas sugestões dos próprios estudantes. Entre as muitas ideias que brotavam e chegavam ao centro da conversa, alguém disse: “Bloco do Cara Caramba!”. Dentro da lista de possibilidades de votação, o Bloco do Cara Caramba venceu com muitos pontos de

diferença das outras opções. E celebramos o fim do ano letivo com chave de ouro, ao som de Chiclete com Banana.

Figura 4 - Desenho do estandarte do Bloco Cara Caramba



Fonte: Acervo das autoras.

3. Trabalho colaborativo e inclusão

Ao longo do ano letivo de 2021, uma sequência de atividades foi desenvolvida com as turmas do 2º ano, a partir do trabalho colaborativo das professoras do NEEI e a Orientadora Educacional da turma. Nossa proposta era trabalhar temas referentes ao processo inclusivo tanto na escola quanto na sociedade como um todo, debatendo assuntos como diferenças, acessibilidade, responsabilidades coletivas etc.

Para abrir a sequência de atividades, convidamos o Miguel para compartilhar um pouco de suas experiências com os colegas. Esse convite foi motivado pelo fato de que, dias antes, o Miguel havia levado seu aparelho auditivo novo para mostrar para a

turma. Nesse dia, surgiram algumas perguntas por parte dos colegas, mas não tivemos tempo suficiente para desenvolvê-las com calma. Diante disso, pensamos que seria muito interessante oferecer ao Miguel um tempo para compartilhar com os colegas os detalhes de seu aparelho auditivo, recurso tão importante em seu cotidiano, e pelo qual ele demonstra tanto apreço.

Entramos em contato com a sua mãe por e-mail, com a finalidade de sondar a possibilidade. Explicamos-lhe a proposta e pedimos para que ela fizesse uma primeira conversa com o Miguel, para saber de seu interesse. Caso fosse positivo, poderíamos conversar melhor após o fim de algum dos encontros síncronos, e assim aconteceu.

No fim de uma de nossas aulas síncronas, permanecemos na sala virtual para falar com o Miguel e sua mãe. Apresentamos a proposta e perguntamos se ele achava uma boa ideia. Ele concordou, disse que poderia ser legal e se mostrou muito animado. Além disso, combinamos também que ele poderia ensinar à turma algum sinal em Libras. Decidimos juntos que poderia ser o sinal de videogame, além do sinal de nossos nomes.

No dia combinado, Miguel já chegou à aula entusiasmado. Quando chegou o momento de colocar em prática o que planejamos juntos, passamos a ele a palavra. Ele então pegou seu aparelho auditivo, mostrou como usa, como faz para limpar, contou da importância do objeto em seu cotidiano, e respondeu todas as perguntas feitas pelos amigos. Conversamos com a turma sobre a Língua Brasileira de Sinais e sua importância para as pessoas com surdez ou deficiência auditiva. Explicamos que algumas pessoas optam pelo uso do aparelho auditivo, como é o caso do Miguel, e desenvolvem a comunicação oral. Outras, por diversas razões, têm a Libras como língua principal.

As crianças ficaram encantadas, era como se um novo portal se abrisse para elas naquele momento. Quase conseguíamos ler a admiração em seus olhinhos, podendo conhecer um pouco mais de elementos tão importantes na vida de um amigo querido. Miguel ensinou à turma o sinal de seu nome e o sinal de videogame. Nos

dias que se seguiram, percebemos que as demais crianças da turma estavam combinando umas com as outras, por meio de suas telinhas, a partida de videogame depois da aula. Para isso, elas faziam o referido sinal em Libras.

Reflexões não conclusivas

O protagonismo do Miguel, enquanto criança com surdez norteou o trabalho pedagógico realizado com essa turma, num movimento de dentro pra fora, motivado e impulsionado pelas próprias crianças, com suas percepções de si, curiosidades e interesses. Neste contexto de relações alteritárias, dialogando sobre a diferença, questionamos nossos modos de viver, ser e estar no mundo, encontramos outras formas de comunicação, percepção e construção de conhecimento. Nós, docentes, enquanto adultos, fomos mediadores e apoiadores na condução e construção desses diálogos - nunca norteadores, porque o lugar esteve ocupado pelas crianças ao longo de todo o processo - e fomos também participantes dessas rodas de conversa e partilha de experiências tão potentes, que nos transformaram e seguem reverberando em nossas reflexões que não acabarão por aqui.

Referências

- BARBIER, R. Escuta sensível na formação de profissionais de saúde Universidade Paris 8, **CRISE**. Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde, 2002. Disponível em:<http://www.barbier-rd.nom.fr>
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

- GALLO, S. mínimo múltiplo comum. *In*: RIBETTO, A. (org.) **Políticas poéticas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014, p.30.
- MARIN, M.; BRAUM, P. Ensino Colaborativo: uma possibilidade de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n 35, p.193-215, set./dez. 2016.
- RAUEN, R. M.; MOMOLI, D. B. Imagens de si: O autorretrato como prática de construção da identidade. **Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 1, 2015.
- RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; GUEDES, A. O. Infância, alteridade e formação docente: encontro com as crianças como potência de transformação. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago., 2018, p. 261-276.
- RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Capítulo 4

A Orientação Educacional na perspectiva da educação inclusiva: o trabalho colaborativo nos anos iniciais do CAP-UFRJ

Edson Soares Gomes
Fernanda Lahtermaher Oliveira
Juliana Botelho Viegas

Introdução

Ao longo dos anos, a Orientação Educacional (OE) e a Educação Especial (EE) passaram por transformações ao longo de suas respectivas trajetórias, marcadas por disputas entre concepções e atuações. O Colégio de Aplicação, que completa 76 anos em 2024, não ficou isento dessas disputas. Desde a sua fundação, o Setor de Orientação apresentou diferentes formas de atuação e, apenas em 2019, a escola inaugurou seu Núcleo de Educação Especial e Inclusiva. Atualmente, ambos apresentam como finalidade garantir o acesso e a permanência do educando à escola, objetivando a sua formação integral, emancipatória e voltada à cidadania.

Na perspectiva crítica e emancipatória, Pascoal *et al.* (2008) assinala em Placco (1994), que a OE deve buscar auxiliar cada educando a se construir, de modo a superar a alienação que se impõe, tornando-se um sujeito consciente e atuante dentro da organização social. Essa concepção compõe os pressupostos de uma educação inclusiva que supera uma perspectiva de integração, em que o sujeito com deficiência, ou considerado inapto, é quem precisava se adequar às demandas da escola e da sociedade. Na perspectiva inclusiva, parte-se da premissa de que a sociedade

deve reconhecer as demandas e especificidades desses sujeitos e garantir sua participação. As instituições escolares também vivenciaram essas mudanças, o que as levaram a, nos dias de hoje, ter uma preocupação maior com as demandas individuais dos estudantes. Esse movimento coloca a Orientação Educacional e a Educação Especial como importantes ferramentas de inclusão nas escolas, uma vez que estas preocupam-se com a formação de todos e todas atentas às relações estabelecidas no contexto escolar.

Este texto tem como objetivo discutir como essas duas áreas que se tornaram convergentes, a Orientação Educacional e a Educação Especial, podem se articular à práticas escolares na busca por uma perspectiva inclusiva de educação, a partir de experiências vivenciadas por professores, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap-UFRJ). Baseamos nas ideias e conceituações de Pimenta (2002) e Grinspun (2011), para referirmos a Orientação Educacional na perspectiva da educação inclusiva, à medida que sua ação contribui para a democratização da escola, e apresentamos a concepção de trabalho colaborativo integrando dois setores curriculares (Multidisciplinar e Orientação Educacional), e o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) de nossa escola. O relato apresenta as experiências de atuação profissional de uma professora do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva, um professor orientador educacional e uma professora que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho colaborativo: NEEI, SOE e multidisciplinar

Percebe-se que grande parte das escolas vêm modificando suas concepções, preocupando-se mais com os direitos humanos, com a inclusão e com a formação para cidadania, em razão de reivindicações da sociedade civil e de movimentos sociais e educacionais de luta pela inclusão de estudantes. Comprometido a fortalecer uma proposta de educação inclusiva, a partir do ano de 2019, o Colégio de Aplicação da UFRJ passou a contar com o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI). O NEEI,

juntamente com o Setor de Orientação Educacional (SOE) são setores/núcleos do Cap-UFRJ, que perpassam todos os níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio. O Setor Multidisciplinar, que reúne os docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (EF), juntamente com o NEEI e o SOE, atuam diretamente na construção de práticas pedagógicas ligadas aos anos iniciais do EF.

Tanto a EE quanto a OE atuam de forma articulada com o setor multidisciplinar e com os conhecimentos de áreas específicas (Educação Física, Música e Artes Visuais), orientando para o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes.

Destacamos aspectos centrais para a escola, que fundamentam o trabalho da Educação Especial e da Orientação Educacional, na perspectiva inclusiva: a) conhecer a fundo o educando, bem como suas potencialidades, interesses e desafios; b) tecer um bom relacionamento com seus familiares e/ou responsáveis legais; c) dialogar constantemente com os profissionais, equipe multidisciplinar que acompanha o educando fora do ambiente escolar (psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, entre outros); d) estruturar projetos escolares que estimulem a inclusão e o respeito na comunidade escolar.

Visando um objetivo comum e partilhado, o Cap-UFRJ aposta na codocência enquanto estratégia importante para o processo de ensino-aprendizagem. As turmas com estudantes público-alvo da Educação Especial são compostas por um professor de área específica e outro que auxilie na incorporação de práticas de inclusão. Compreendemos a codocência como um aspecto central no desenvolvimento de nossas ações ao defendermos que o conjunto de professores é responsável pela construção de um currículo que vise atender às necessidades e potencialidades dos estudantes.

Além da codocência, os orientadores educacionais articulam suas ações pedagógicas às especificidades de cada turma voltando-se para conhecimentos que possam facilitar a participação e a inclusão. A tríade composta por professor de área, professor do

NEEI e professor do SOE corrobora projetos de trabalho e ensino colaborativos e que apostam na educação, na perspectiva inclusiva.

A partir do diálogo estabelecido entre esses diferentes agentes, informações sobre o processo de ensino e aprendizagem do educando público da Educação Especial são compartilhadas e contribuem para subsidiar a construção do currículo a partir do vivido e experienciado.

A seção seguinte se dedicará a elucidar um relato de experiência de como essa construção pode se efetivar ao analisar o trabalho realizado durante o ano de 2019, com um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no terceiro ano do Ensino Fundamental. A experiência narrada não se refere a uma construção ausente de conflitos e tensões, tampouco busca apresentar um método a ser seguido, trata-se do vivido, sentido e do compartilhado.

Vivências docentes inclusivas: um breve relato

Com o intuito de descortinar práticas pedagógicas vivenciadas pelos autores no cotidiano escolar, apresentamos um breve relato a respeito de um trabalho colaborativo desenvolvido durante o ano letivo de 2019, em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Na ocasião, os autores deste texto ocupavam os papéis de orientador educacional, docente de área (Língua Portuguesa, História, Geografia e Oficina da Palavra), e docente de Educação Especial. A turma em questão contava com um grupo bastante heterogêneo de quinze crianças entre nove e dez anos de idade, dentre elas, um educando público-alvo da Educação Especial, com TEA.

Por ser o nosso primeiro ano de trabalho direto com o referido educando, os primeiros meses foram marcados por uma tentativa bem sucedida, aos nossos olhos, de construção de vínculo do corpo docente com o estudante, e do corpo docente com sua família. Acreditamos no quão fundamental é conhecer a fundo o histórico médico, as relações familiares, a rotina, as potências e desejos do

estudante público-alvo da EE. Nesse sentido, o papel do orientador educacional foi fundamental à medida que estabelecia um contato direto com os familiares do educando e com a equipe multidisciplinar que o acompanhava.

Em relação à família, para que o vínculo se efetivasse foi necessário, primeiro, uma escuta livre de pré-noções e julgamentos. Um erro comum que se comete ao buscar esse contato prévio é tentar aconselhar sem antes entender as vivências, compreensões e experiências pertencentes à família, em relação à trajetória escolar do filho. Além da escuta necessária das vivências do estudante, voltamo-nos para a Educação Especial, quando, a partir do próprio relato dos responsáveis, buscamos compreender como lidavam simbolicamente com as especificidades da criança.

A Sala da Orientação Educacional é um espaço privilegiado para esse contato. A partir de reuniões entre família e escola, conduzidas pelo orientador educacional, pudemos além de conhecer as necessidades formativas do estudante, compreender em que circunstâncias sua rotina estava organizada, seus interesses específicos, preocupações e motivações. Foi por meio desta contextualização que buscamos planejar o trabalho a ser realizado em função de seu aprendizado junto ao coletivo de estudantes.

Durante o ano de 2019, o terceiro ano do Ensino Fundamental desenvolveu o projeto interdisciplinar chamado Descobrimo e Desvendando o Outro: do Meu Quarto para o Mundo, e nas aulas de Português, História/Geografia e Oficina da Palavra foram utilizadas diferentes estratégias de ensino-aprendizagem que, em algumas situações, contribuíram para a permanência e atenção do estudante em sala de aula.

Na procura por desenvolver um trabalho colaborativo entre profissionais, tivemos a oportunidade de conversar, ver e rever nossas ações. Foi o que provocou, nas aulas acima citadas, estratégias de visualização de curtas e animações, dramatização de histórias e atividades com músicas considerando os interesses específicos do estudante público-alvo da Educação Especial, mas também, a turma na qual integrava. São recursos que, quando

utilizados de forma crítica e situada, podem contribuir para o aprendizado da leitura e escrita, bem como a interpretação de fatos.

O principal desafio que enfrentávamos com o estudante referenciado dizia respeito às formas de uso do tempo de permanência na escola. Na maior parte do horário escolar, o estudante permanecia distante das atividades pedagógicas, ora fora do espaço em que a mesma estava sendo proposta, ora presente no local, mas sem aparentemente envolver-se na temática ou atividades sugeridas, mesmo estas sendo planejadas considerando suas especificidades.

Nesse sentido, pensar em propostas pedagógicas considerando as especificidades dos estudantes público-alvo da EE é considerar que as situações vividas em sala de aula podem contribuir para o aprendizado de todos os estudantes. Por vezes, ao elaborarmos uma avaliação direcionada notamos como pode ser estendida aos demais. Foram desafios compreendidos no decorrer do tempo, com escuta e atenção aos desejos bem como deslocamentos de aulas.

No caso da criança com TEA são várias as oscilações que ocorreram durante o processo de ensino-aprendizagem, o que nos provocou a refletir sobre o nosso papel enquanto professores e nos desafios de nossa atuação. Se por um lado as nossas atividades aparentavam estar direcionadas às especificidades do estudante, por outro, fomos invadidos por um sem número de incertezas. Por essa razão compreendemos que o trabalho necessitava ser constantemente articulado à rotina familiar, aos acontecimentos fora da escola, às consultas médicas e manifestações para além da escolar.

Nesse sentido, o SOE assumiu um lugar de articulação. Foi preciso pensar estratégias que possibilitassem um maior aproveitamento do tempo de permanência do estudante na escola, isto é, que sua participação nas aulas fosse ampliada. Essa preocupação se justificava a partir da necessidade de buscar garantir o desenvolvimento cognitivo e social do estudante. Ao longo do ano, foram realizadas reuniões com a família e especialistas que o acompanhavam, primeiro, para compreender o

contexto do qual pertencia e segundo, para pensar conjuntamente em estratégias que fossem possíveis de serem aplicadas na escola às demandas do estudante.

Na relação com a família, é importante reconhecer que a escola não é detentora do saber. É preciso aprender e compreender mais do que transmitir saberes. Portanto, era necessário estabelecer diálogo com os responsáveis do estudante para pensar em intervenções que fizessem sentido considerando as questões apresentadas na escola e fora dela. A família era convidada a participar ativamente da elaboração e avaliação das propostas, uma vez que era importante para a escola compreender de que forma estavam percebendo e entendendo as intervenções realizadas.

Para ilustrar esse movimento, podemos citar uma estratégia proposta à família diante da necessidade que vinham expressando, de criarmos caminhos mais dinâmicos de comunicação com a escola. Foi desenvolvido um Diário de Rotina on-line, em que a família registraria intercorrências ao longo do dia, que pudessem influenciar na rotina escolar e na qualidade do tempo de permanência do estudante na escola, e professores poderiam registrar acontecimentos significativos vividos pelo estudante. Como o discente nem sempre conseguia relatar aspectos do seu cotidiano aos seus professores e aos familiares, escola e responsáveis compreenderam que o Diário de Rotinas poderia se converter em um aliado importante para seu processo de escolarização. Os responsáveis, a professora do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva e o professor do SOE teriam acesso aos registros e poderiam consultá-los diariamente para buscar compreender, junto ao coletivo de professores da série, as situações ocasionais em que o estudante apresentasse alguma desorganização emocional ou apresentasse comportamentos atípicos para sua conduta. Na prática, o Diário de Rotina on-line consistia em uma ferramenta digital em que a família poderia se comunicar com a escola de forma espontânea e rápida, e vice-versa. Foram feitos, por exemplo, registros de mudanças nos círculos sociais do estudante que o impactaram (despedidas de amigos ou familiares); variações

comportamentais decorrente de alterações na medicação em casa e na escola; situações adversas, como irritabilidade, choro compulsivo ou raiva, bem como os motivos para tanto; ausências à escola devido a questões médicas entre outras situações. A família também usou a ferramenta para registrar reações motivadas por experiências vividas na escola, por exemplo, percepção de entusiasmo diante de alguma atividade pedagógica, tristeza decorrente de interações com colegas ou professores etc. O diário, em si, não substituiu os encontros e reuniões com SOE e demais professores, pois não era esse seu objetivo, mas favoreceu para que a comunicação se tornasse mais dinâmica e efetiva no que diz respeito à rotina escolar e ao cotidiano familiar.

O tempo de execução da proposta permaneceu durante o período em que a família e a escola compreenderam ser necessário. Essa avaliação, portanto, contou com participação ativa de todos os agentes envolvidos e não se tratou de uma proposta isolada e unilateral da escola para a família.

Outras ações como essa foram realizadas ao longo do ano letivo, tendo como finalidade não a adaptação do estudante à rotina escolar, mas sim, uma maior compreensão dos aspectos que o atravessavam para que o planejamento das atividades escolares e a construção do currículo levasse em conta as especificidades vividas pelo estudante.

O exemplo narrado por meio do diário on-line foi uma das diversas estratégias adotadas ao longo do ano letivo. Sua escolha decorre do fato de ser uma experiência considerada pelos professores como facilitadora de um trabalho colaborativo entre dois setores curriculares e o núcleo de Educação Especial e Inclusiva. Ao considerarmos que a Educação Especial deve ser desenvolvida na perspectiva inclusiva, apostamos em um ensino que considere os diferentes agentes envolvidos nesse processo e as singularidades e subjetividades dos estudantes.

Desta forma, a experiência traz um recorte de um trabalho processual e longitudinal que somente foi possível de ser desenvolvido mediante uma compreensão comum sobre as

concepções e práticas necessárias para a inclusão, além de uma aposta no planejamento compartilhado. Essa experiência não se deu de forma isolada, pelo contrário, foi uma continuidade às ações já desenvolvidas em nossa escola e, espera-se que ela contribua com outras propostas.

Considerações finais

Atualmente, o processo educacional funciona - ou deveria funcionar - pautado na busca pela superação das desigualdades sociais, na inclusão e no respeito às diferenças. Buscar uma educação alicerçada nesses princípios é tarefa de toda a comunidade escolar, e o trabalho colaborativo incluindo nele docentes de área e a Orientação Educacional é uma grande potência da construção de uma prática educadora inclusiva. Destacamos esse trabalho colaborativo inserindo nele, também a OE, por sabermos que esse profissional vem perdendo sistematicamente seu espaço na escola sem que sua atuação tenha, de fato, se tornado obsoleta.

Entendemos a educação como um processo, que se constrói ao longo da vida, logo, sempre é possível aprender-ensinar algo novo. E para que essa formação continuada aconteça é fundamental que orientadores educacionais e os demais docentes, incluindo os profissionais ligados à Educação Especial, possam constantemente terem a oportunidade de aprofundarem seus conhecimentos, discutirem e refletirem sobre suas práticas.

A escola, inclusive através da Orientação Educacional, pode propor ações coletivas na busca por uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Principalmente porque é nesse espaço que diversas identidades e culturas se encontram e se constituem, por isso, a importância de se construir uma educação com vistas ao respeito à diferença. Educar para diversidade não significa somente reconhecer a(s) diferença(s) do outro, mas refletir sobre elas e construir uma relação pautando-se no respeito.

Assim, para que a prática educativa seja verdadeiramente pautada na perspectiva inclusiva é extremamente necessário que a comunidade escolar esteja atenta e sensível às questões da igualdade e diferença.

Referências

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). **A prática dos orientadores educacionais**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR** [on-line], Campinas, v. 15, p. 1-7, 2004.

PASCOAL, M.; HONORATO, E. C.; ALBUQUERQUE, F. A. de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, n. 47, p. 101-120, 2008.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na Escola Pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

Capítulo 5

Plano Educacional Individualizado: uma estratégia pedagógica eficaz no ensino remoto

Alexandra Sudário Galvão Queiroz
Suzanli Estef

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante (Paulo Freire).

A Inclusão Escolar é um processo educacional que busca contemplar os estudantes de acordo com as suas peculiaridades. Nesta perspectiva, há necessidade da realização de um trabalho pedagógico consciente para alcançar metas e objetivos educacionais, que maximizem a participação e minimizem as barreiras educacionais à aprendizagem para todos os estudantes.

Corroborando com essa reflexão, Santos (2008) afirma que promover inclusão de estudantes com deficiência significa, sobretudo, uma mudança de postura e olhar acerca da noção de deficiência. A busca de um ensino mais significativo com práticas docentes que envolvam todos os estudantes, as quais atendam à pluralidade da sala de aula, tem tido avanços e crescimentos. A Inclusão Escolar vem evoluindo em busca de efetivar os direitos dos estudantes e as políticas públicas apontam avanços importantes para as pessoas com deficiência em relação às escolas de ensino comum.

No contexto mundial, os direitos das pessoas com deficiência começaram a ser minimamente garantidos após a 2ª Guerra Mundial, a partir de então, várias políticas internacionais e nacionais foram conduzindo o reconhecimento da Educação Inclusiva. Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU)

elaborou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que abriu caminhos para novas legislações.

Continuando essa trajetória, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) subsidiou a Conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, em 1994, realizada em Salamanca. Consolidando a Declaração de Salamanca (1994), que disserta sobre princípios, políticas e práticas com estudantes que apresentam necessidades educativas específicas, visando à reforma de novas políticas e organizações educacionais com o compromisso de fornecer uma Educação Inclusiva, igualitária e de qualidade para todos os estudantes.

Na abordagem, Meletti e Kassar (2003) pontuam que o Estatuto da Criança e do Adolescente, bem como a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996), foram discutidos visando o direito à educação para todas as pessoas. Nesse sentido, a proposta da Educação Inclusiva aponta caminhos para a Educação Especial deixar de ser um serviço paralelo à Educação Básica e passa à disposição da Educação Básica, com a finalidade de favorecer a inclusão escolar. Assim, em 2001, a Resolução CNE/CBE nº 02, gerou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, perpassando todos os níveis e etapas de ensino.

Diante disso, o contexto educacional de ensino comum demanda uma reorganização estrutural e pedagógica, quando as escolas devem mudar seus paradigmas para uma educação que contemple a diversidade dos estudantes e que apresentem considerem as diferenças em seu processo de ensino. Nesse sentido, Glat (2007, p. 17) aponta que:

a proposta de Educação Inclusiva implica, no processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais.

No ano de 2008, o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/EI), estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de ensino comum e aponta quem são os estudantes que têm direito e acesso a esse atendimento – o Público-alvo da Educação Especial (PAEE), a saber: pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, (inclui-se Transtorno do Espectro Autista) e com Altas Habilidades/Superdotação.

Continuando a compreensão quanto aos caminhos das políticas educacionais no Brasil, no ano de 2014, foi sancionada o Plano Nacional de Educação (PNE), pretendendo melhorar a educação com vinte metas educacionais, com vistas a serem consolidadas em um período de 10 anos. Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante mecanismos para o exercício dos direitos fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. A LBI abrange todas as esferas dos direitos sociais e especificamente no capítulo 4, aborda sobre Educação.

A partir deste contexto, serviços foram sendo reestruturados, organizados e criados para o atendimento a esse público específico, com a intenção de favorecer a inclusão escolar de todos os estudantes. Nesse cenário, contempla-se o Plano Educacional Individualizado (PEI), um instrumento que visa ao desenvolvimento de práticas pedagógicas individualizadas e acessíveis ao estudante PAEE, como uma estratégia norteadora para as ações docentes.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento construído coletivamente e colaborativamente entre o corpo docente, gestão escolar, família, as equipes multidisciplinares e o próprio estudante público-alvo da Educação Especial, quando possível. Esse documento tem como finalidade registrar as necessidades específicas do estudante; objetivos individualizados a serem alcançados; estratégias pedagógicas a serem adotadas no

processo de ensino do estudante; assim como é um documento norteador para as ações docentes.

Dessa forma, compreendemos ser um instrumento utilizado para a individualização do ensino, construído com metas acadêmicas e sociais que atendam às necessidades e singularidades do estudante. Entretanto, estabelecendo uma base de intervenção pedagógica de maneira contextualizada com os objetivos propostos para a turma, com flexibilizações e adequações, quando necessário. Logo, o trabalho pedagógico deve se estruturar com base nas diferenciações quando necessário, de modo que a individualização seja a base do sucesso acadêmico dos estudantes que apresentam necessidades especiais (Mascaro, 2017, p.14).

Para Glat, Vianna e Redig (2012, p. 85), o PEI busca as respostas educativas mais adequadas para as necessidades específicas apresentadas em processos de escolarização de estudantes, que exigem caminhos alternativos para sua aprendizagem.

Neste cenário, apresentamos nosso relato de experiência, tendo como intenção o diálogo teórico com situações de práticas escolares, que envolvem a concepção do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes público-alvo da Educação Especial. Esta experiência insere-se na prática profissional pedagógica de docentes da Educação Especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), atuantes especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental I, durante o período da pandemia da COVID 19, quando os encontros de aula aconteceram de maneira remota.

Reflexões sobre o Plano Educacional Individualizado – PEI

Considerando como uma premissa relevante da Educação Inclusiva, a busca por formas de eliminar barreiras para o acesso a uma escolarização adequada, consideramos o que Correia (1999) já encaminhava como um modelo de intervenção para o atendimento

a estudantes com necessidades educacionais especiais, considerando o que o estudante já sabe e qual o objetivo estabelecido para o mesmo, apontando para a elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI.

Para Pacheco *et al.* (2007), a natureza prática de um Plano Educacional Individualizado – PEI depende tanto do ajuste educacional, quanto de sua conexão ao trabalho geral da turma. As necessidades individuais dos estudantes são a base para a elaboração de um PEI, que é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. É uma preparação que exige a colaboração de muitas pessoas.

De acordo com os referidos autores, o PEI deve ser composto por três eixos: escolarização (envolve o desenvolvimento de conceitos escolares), habilidades sociais e inclusão (escolar, social e laboral). Para favorecer sua viabilização, o Plano deve ser desenvolvido com metas a serem atingidas em curto e longo prazos.

A Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica faz a indicação no Art. 13, sobre atribuições do professor do AEE, a respeito da tarefa docente de elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, o que pode dar o entendimento de que é um Plano Educacional Individualizado. Corroborando com essa diretriz, Pacheco *et al.* (2007, p. 99) aponta:

Esses planos precisam levar em conta as necessidades globais dos alunos, explicar como suas necessidades especiais serão atendidas, identificar os objetivos dos planos e explicar como o resultado será avaliado.

Ou seja, há uma indicação da necessidade de individualizar o ensino por meio de um planejamento e de um plano concreto para que ocorra, de fato, o processo de inclusão.

O levantamento bibliográfico realizado sobre os Planos Educacionais Individualizados demonstrou que essa estratégia pedagógica é uma ferramenta já relativamente difundida em diversos países e que vem sendo, gradativamente, propagada em várias redes públicas do Brasil, assim como tem sido objeto de estudo de pesquisadores brasileiros, tais como: Pacheco (2007); Senra, Mello, Lima, Amaral Pilar (2008); Tannús-Valadão (2010); Pletsch, Glat, Marin, Mascaro e Cruz (2010); Marin e Vaqueiro (2011); Siqueira, Mascaro, Marin, Estef e Redig (2012); Glat, Vianna e Redig (2012); Silva (2014); Mascaro (2012); Mascaro (2017).

Tannús-Valadão (2013, p. 53) destaca o PEI como um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados dos processos de escolarização com pessoas em situação de deficiência. Assim, o PEI pode atender as necessidades dos estudantes e auxiliar na superação de barreiras encontradas no caminho da aprendizagem cognitiva, social e afetiva na diversidade cultural da sala de aula.

Segundo Mascaro (2018, p.15), o trabalho com o PEI requer avaliações sistematizadas que permitam elencar metas prioritárias para se alcançar um objetivo específico para o estudante. Portanto, entendemos que ao discutir propostas para a elaboração do PEI, como ferramenta na prática do ensino, há existência de inúmeros enfoques que podem ser trazidos para este debate, cabendo à equipe escolar priorizar a ordem de objetivos que serão realizados. Entretanto, na construção do PEI, não se trata de favorecer algum conteúdo em detrimento de outros, mas sim, trabalhar com a individualização do ensino de acordo com a necessidade do estudante.

Importante destacar, que individualizar o ensino, diferenciar as estratégias, usar recursos diversificados, flexibilizar o tempo e os espaços escolares, rever critérios de avaliação exigem novas dinâmicas escolares. Diferenciar e, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura às pedagogias ativas que, em grande parte, são construídas na ação cotidiana, em um

processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (André, 1998, p. 22).

Nesse sentido, o PEI é um instrumento orientador da prática docente que favorece o processo de escolarização do estudante que apresenta necessidades educacionais especiais e se encaixa no grupo do Público-alvo da Educação Especial. Esse instrumento contextualiza processos educacionais vivenciados nas rotinas escolares, buscando saídas para o impasse da não aprendizagem e da não inclusão escolar.

Vivências de uma prática pautada na teoria – relatos de experiência

Dentre os desafios emergentes na escola ocasionados pela pandemia, foi necessário o desenvolvimento de práticas relevantes para tornar possível a interação pedagógica remota com estudantes Público-alvo da Educação Especial.

Cabe pontuar que o processo de inclusão escolar desse público já acontecia/acontece de forma desafiadora, mesmo no contexto da escola presencial, diante das especificidades e da iminente necessidade de mudanças no formato da aula, dos currículos, das avaliações, para atendê-los de forma adequada quanto aos processos de escolarização.

A Educação Inclusiva acontece de maneira efetiva quando a escola organiza o seu trabalho com base em três pilares: o acesso, a participação e a construção de conhecimentos para todos, independente, de possuírem alguma especificidade. E, nos últimos anos, encontrar caminhos que atendam a esses pilares para os estudantes PAEE, tem sido uma ação complexa para os sistemas escolares.

Assim, de acordo com o momento pandêmico nos anos de 2020/2021, a atuação docente ganhou novos desafios, inclusive, na busca por estratégias que favorecessem a criação de uma ponte para o estudante PAEE poder participar com a sua turma. Nesse sentido, a elaboração do Plano Educacional Individualizado,

confirmou-se como uma estratégia facilitadora no processo de ensino nesse período de encontros remotos.

Ressaltamos, que se constituir professora e professor remete aos múltiplos saberes e experiências que são construídos ao longo da vida. Somos atravessadas (os) pela prática profissional, pelas instituições da qual fazemos parte, pelos conhecimentos acadêmicos, pela sociedade e suas relações e situações de ensino-aprendizagem que assim contribuem e consolidam as práticas pedagógicas. Os estudos de Tardif (2020) demonstram que existem saberes que colaboram para a construção da identidade docente. No período pandêmico, tivemos que desenvolver potenciais mais criativos, inclusivos e didáticos para atender a todos os estudantes e nos debruçar nas especificidades dos que já apresentavam necessidades educacionais especiais.

Antes da pandemia da COVID-19, os encontros e as vivências entre os estudantes e professores possibilitavam interações significativas, mas devido este momento de emergência sanitária, grandes mudanças aconteceram na parte educacional e a elaboração do PEI foi fundamental para ressignificar as práticas docentes voltadas para os estudantes PAEE, considerando suas diferenças, buscando assegurar um ensino de qualidade.

Segundo Freire (2018), ensinar não é passar conhecimento, mas disponibilizar as oportunidades ou a sua construção. Com esta proposição, estão dispostos nesse ensaio, os relatos de experiências das professoras de Educação Especial no CAP-UFRJ, vivenciadas entre os anos de 2020 e 2021, atuando na perspectiva do Ensino Colaborativo, com as demais professoras das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa relação, desenvolveram o Plano Educacional Individualizado de maneira remota com três estudantes, sendo: dois com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e um com Trissomia do Cromossomo 21 (Síndrome de Down).

A construção do Plano Educacional Individualizado, de maneira remota, atendeu a proposta organizacional das indicações teóricas desse instrumento e foi construído a muitas mãos. Participaram da elaboração dos PEIs, os professores regentes das

turmas; professores especialistas; Serviço de Orientação Educacional (SOE); famílias, a equipe especializada (coordenação e professores) do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI, tendo as professoras de Educação Especial como responsáveis pela articulação das informações e preenchimento do instrumento. Os encontros foram realizados por meio de reuniões, pelas plataformas *Zoom e Google Meet*.

O primeiro contato para a articulação dos PEI's foi feito pela coordenação do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) e do Setor de Orientação Educacional (SOE), com os demais docentes das turmas. As orientações foram dadas por e-mail, a fim de agendar uma reunião inicial para a construção do documento na perspectiva do Ensino Colaborativo, promovendo um espaço-tempo para a troca de informações pedagógicas sobre os estudantes. Nesse encontro foi possível a realização de um grupo de estudos para a discussão quanto ao conceito e a constituição prática do Plano Educacional Individualizado.

No decorrer do processo, aconteceram outros encontros proveitosos onde os professores tiraram dúvidas e compreenderam a importância do PEI, tanto para o estudante, quanto para a organização e orientação do trabalho docente. Foram agendadas reuniões com as famílias para que relatassem as possíveis dificuldades acadêmicas, além dos interesses e limites dos estudantes com relação às aulas em formato remoto.

Posteriormente às reuniões, o corpo docente estabeleceu os objetivos acadêmicos individualizados, as práticas docentes que seriam adotadas e o tempo possível de permanência dos estudantes nos encontros síncronos, que foram gradativamente aumentando com o passar das semanas. Entre as estratégias adotadas, destacam-se os encontros individualizados, entre o estudante e a professora de Educação Especial, para além dos encontros com a turma, com adoção de perguntas mais objetivas e curtas para melhor compreensão dos estudantes. As atividades para serem realizadas em momentos assíncronos, foram planejadas com orientações específicas com o intuito de facilitar a orientação que seria dada

pela família, ao estudante. O PEI pensado para o contexto remoto, com o planejamento específico e observações pertinentes, adquiriu a seguinte estrutura de protocolo:

Quadro 1 - Protocolo do PEI

Protocolo : PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO
<p><u>Identificação do Estudante</u> Nome completo: Data de nascimento: Filiação: Telefone: Endereço: Ano de escolarização</p>
<p><u>Equipe envolvida no planejamento</u> <i>Descrição da equipe envolvido no planejamento das ações pedagógicas.</i> <u>Potencialidades/ Habilidades e interesses do aluno:</u> <i>Descrição do que o aluno é capaz de realizar sozinho ou com apoio e seus centros de interesses.</i> <u>Necessidades e prioridades do aluno:</u> <i>O que precisa (conteúdo escolar, interação social, etc...) ser trabalho e em qual prioridade.</i></p>
<p><u>Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE):</u> <i>Nomes dos docentes participantes/responsáveis, dia e horário de atendimento e o tipo de atendimento.</i></p>
<p><u>Propostas articuladas com a família:</u> <i>Informações das datas do encontro da reunião, participantes do encontro e os pontos de encaminhamentos.</i> <u>Dicas e orientações aos responsáveis pelas tarefas de casa:</u> <i>Espaço reservado para registro das orientações dadas aos pais quanto as atividades realizadas de maneira assíncrona.</i> <u>Propostas articuladas com a equipe multidisciplinar:</u> <i>Informações das datas do encontro da reunião, participantes do encontro e os pontos de encaminhamentos.</i></p>
<p><u>Propostas articuladas com o SOE:</u> <i>Informações das datas do encontro da reunião, participantes do encontro e os pontos de encaminhamentos.</i></p>
<p><u>Registro da proposta para aprendizagem com a vida diária:</u> <i>Nesse espaço deve conter: objetivos, procedimentos (atividades que serão realizadas), profissionais envolvidos nas atividades, recursos pedagógicos, prazo e avaliação.</i></p>
<p><u>Registro da proposta para aprendizagens acadêmicas:</u> <i>Descrição contendo os projetos e as disciplinas envolvidas, inclusive se houver a participação do SOE(Serviço de Orientação Educacional), disponibilizando os objetivos, procedimentos (atividades que serão realizadas), profissionais envolvidos nas atividades, recursos pedagógicos, prazos e avaliações.</i> <u>Período de aplicação do PEI:</u> <i>Data de início e do final dessa proposta de atividades.</i> <u>Data de avaliação do PEI:</u> <i>Data da reunião para avaliação do PEI realizada por toda a equipe docente e SOE.</i></p>
<p><u>Data de retorno para a família:</u> <i>Data do feedback da aplicação e avaliação do PEI</i></p>
<p>Data Assinatura dos responsáveis do estudante. Assinatura do Docente do CAP-UFRJ Assinatura do Coordenador do Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NEEI)</p>
<p><u>Observações:</u> <i>Espaço para demais informações pertinentes</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir do protocolo do Plano Educacional Individualizado adotado pelo CAP/UFRJ

Diante desta estrutura construída, a partir das necessidades do ensino remoto, é importante ressaltar que aconteceram muitos grupos de estudos e trocas de informações entre os docentes para chegar à versão final. A cada período de 06 meses, realizava-se uma análise do PEI, avaliando a funcionalidade da estrutura estabelecida.

Essas proposições foram se desenvolvendo ao longo dos encontros remotos e os estudantes foram sendo individualmente contemplados em maior ou menor proporção no que se refere aos objetivos estabelecidos. Periodicamente, a família era chamada para refletir coletivamente sobre o desenvolvimento do estudante, seus interesses, seus limites e os combinados gerais eram realinhados.

A professora da Educação Especial era a responsável por produzir, a partir do planejamento colaborativo e das tecnologias assistivas, os recursos e materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento do processo de ensino, como por exemplo, a confecção de materiais de organização de rotina, feitos de maneira lúdica, jogos didáticos, entre outros recursos de baixa tecnologia. Para o estudante, cujo PEI orientava o uso de recursos tecnológicos para atender aos objetivos, entre outras ferramentas de alta tecnologia, essas também eram produzidas. Quanto à avaliação do desenvolvimento do estudante, em todo tempo, os objetivos e propostas pedagógicas descritas no PEI eram revisitados, avaliando as conquistas e as superações diante do contexto das aulas, com a turma e dos encontros individuais. Sempre adotando como parâmetro avaliativo, os objetivos individuais propostos para o estudante.

(In)conclusões desse período desafiador

A concepção e o conceito do Plano Educacional Individualizado estão ligados diretamente à diferenciação no ensino e até mesmo nas adaptações curriculares, o que pode ocasionar algumas dúvidas como: estou prejudicando o estudante, tirando dele algo que é seu direito? Qual deve ser o limite da diferenciação? O que deve privilegiar o PEI?

Porém, a elaboração é algo tão personalizado, relacionado ao currículo escolar e à aprendizagem do estudante que podemos compreender o PEI, como uma possibilidade de garantir a superação no processo de ensino dos estudantes que são considerados como público-alvo da Educação Especial.

Com relevância, destacamos ainda, a incorporação do modelo remoto de aplicação do PEI no sentido de ressignificar as práticas educacionais com o alunado público-alvo da Educação Especial. Referimo-nos ao sentido de proporcionar o acesso, a participação e a construção de conhecimento, nesse período peculiar de pandemia (Covid-19), na escola de ensino comum.

Houve também a necessidade de fomentar o uso das tecnologias, utilizadas durante os encontros remotos, o que proporcionou oportunidades de acesso ao mundo digital, tanto para os estudantes, como para os docentes. A formação proposta também se destacou por possibilitar que os professores interagissem criando modos cada vez mais práticos para os encontros síncronos com os estudantes, sendo escassa essa modalidade de formação docente.

Destacamos ainda, que a construção e aplicação do PEI foi uma iniciativa do NEEI para criar um programa de atendimento pedagógico personalizado aos estudantes PAEE, que apresentam necessidades educacionais específicas. Além disso, objetivou estruturar uma forma de Atendimento Educacional Especializado, de modo remoto, que ainda não havia sido estruturado na prática, para dar ênfase às habilidades dos estudantes, a fim de superar suas necessidades educacionais e alcançar os objetivos propostos para a continuidade do seu desenvolvimento e aprendizagem, bem como a manutenção dos vínculos de afeto com a escola, durante a pandemia.

Dessa forma, apontamos a necessidade de que este tipo de proposta seja reverberada em outros espaços para que as escolas cumpram o seu papel emancipador no que se refere aos estudantes PAEE. A organização do PEI, mencionado no Quadro 1, é um protocolo estruturado que permite a generalização para diferentes realidades, tendo em vista que foi sistematizado para uma

aplicação personalizada, atendendo às demandas pessoais de cada estudante, nessa área.

A falta de acesso a oportunidades educacionais centradas no estudante, colaboram para a evasão. O grupo considerado público-alvo da Educação Especial, aparece em maior número nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém tal quantitativo diminui de maneira expressiva nos anos finais. Acreditamos que as dificuldades enfrentadas para a permanência sejam uma variável importante nesse cenário. Para evitar a evasão e a falta de perspectivas de inclusão social, torna-se necessário investir em estudos e pesquisas como o que foi proposto neste ensaio.

Assim, consideramos que a construção e aplicação do PEI remotamente foi importante para a formação do corpo docente, quando tivemos que aprender a desenvolver atividades diversificadas para os estudantes, com o uso de tecnologias ainda não utilizadas no ambiente escolar. E, quanto ao estudante, proporcionou o acesso e participação com maior atenção caso a caso; compreendendo de maneira mais significativa as propostas pedagógicas em contexto remoto. Para os estudos do campo da Educação Especial, a experiência relatada corroborou para valorar a importância do PEI como um instrumento-chave para a garantia da inclusão dos estudantes PAEE na escola regular.

Referências

ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares**: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP. 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.134, n. 248, 22 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado.** Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Lei 13.146, promulgada em 06/07/2015. Brasília, 2015.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Portugal: Editora Porto, 1999. (Coleção Educação Especial).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 12, 2012, p. 79-100.

MASCARO, C. A. A. de C. **Capacitação de pessoas com deficiência intelectual para o trabalho: estudo de caso de um curso de Educação Profissional.** 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2012.

MASCARO, C. A. A. de C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do Plano Educacional Individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso.** Tese

(Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MARIN, M.; VAQUEIRO, C. Formação docente colaborativa e a constituição de planos de ensino individualizados. Seminário Internacional: As Redes Educativas e as Tecnologias: Práticas/Teorias Sociais Na Contemporaneidade, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. [CD- ROM].

MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

PACHECO, J. *et al.* **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R.; MARIN, M.; MASCARO, C. A. A. de C.; CRUZ, M. L. R. M. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. IV CBEE - **Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2010. **Anais...** São Carlos, 2010.

SANTOS, M. P. dos; Paulino, M. M. (org.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2008.

SENRA, A. H.; MELLO, E. P. de; LIMA, L. F. S. de; AMARAL, M. A. F. do; PILAR, P. O. **Inclusão e singularidade: um convite aos professores da escola regular**. Belo Horizonte: Scriptum, 2008.

SIQUEIRA, C. F.; MASCARO, C. A. de C.; MARIN, M.; ESTEF, S.; REDIG, A. G. Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial**, 2012, São Carlos (SP). UFSCAR, 2012, vol. único, p. 11671-11686. [CD-ROM].

SILVA, F. R. da. **A formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado de Goiás**. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado em Educação Especial:** propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

Capítulo 6

Diálogos com as famílias como estratégia pedagógica para a inclusão

Ana Matilde Elias
Anna Clara Rodrigues Sondahl Bibiani

O diálogo com a diferença e o reconhecimento do infinito de possibilidades no universo que é o outro

A experiência da deficiência passa pelo reconhecimento da diferença. Em um mundo onde todos são únicos, o fazer político e pedagógico deve ser pautado nos ajustes e adaptações necessárias para a conquista de uma sociedade que contemple a diversidade humana em todas as suas infinitas possibilidades. Essa luta só é possível a partir do diálogo. Nesse diálogo, a inclusão deve ser entendida como prioridade. As discussões e disputas discursivas acerca da deficiência e inclusão evidenciam um campo ainda pouco priorizado nas discussões da vida em sociedade. A forma como entendemos e caracterizamos deficiência e a diferença implica nos caminhos e propostas para a inclusão.

Conversar sobre deficiência como restrição e limitação não é possível a partir do indivíduo que a experimenta, mas possível apenas no contexto social de organização de políticas públicas e de valores que condicionam o indivíduo a determinado tratamento. Neste diálogo, é necessário considerar o papel da sociedade na opressão e marginalização de pessoas com deficiência, e reconhecer o papel e o protagonismo da escola na luta pela inclusão.

Argumentamos que dialogar sobre diferença não se trata apenas de reconhecer as barreiras sociais, os preconceitos e as dificuldades e desvantagens experimentadas a partir do que nos

torna únicos; é necessário apontar e enfrentar as estruturas criadas em uma sociedade onde socialmente e politicamente a diferença é vista como negativa, e a pessoa com deficiência é entendida como minoria ou incapaz.

Falamos aqui sobre a linguagem da violência usada nos discursos comuns à deficiência, no qual a exclusão e abordagens limitantes são tão literais quanto as cordas que prendem à maca, os pulsos dos estigmatizados. Amarras que tentam limitar, calar e controlar corpos que expressam a diversidade humana. Em pulsos contidos, machucados na pele escondem um universo de possibilidades de respostas e potencialidades de perguntas nunca feitas. No infinito particular de cada centímetro de pele alheia, os diferentes corpos e formas de ser e estar no mundo fascinam pelo infinito de possibilidades que representam. Se o desprezo e o medo são produtos do desconhecido, como, então, reverenciar e reconhecer uma preciosidade particular de um infinito de pele que nunca será única? Os discos de Saturno na pele abusada de um pulso contido servem para proteger de todos os perigos do universo dos outros, que limitam um planeta perfeito com sua própria órbita a crescer e se desenvolver apenas dentro de si mesmo. Ódio ao desprezar aquilo que, em seu próprio universo, parece impossível. Desconhecimento, quando em si; ódio e desprezo, no infinito que são os outros. Escalas de igual importância que se tornam hierárquicas e capacitistas por aquele que as traduz em uma linguagem compreensível para o ser humano: eu sou mais e você é capaz de menos. É a linguagem do ódio e da ignorância que buscamos combater.

O ponto de partida de nosso diálogo é o entendimento que a experiência da deficiência não está ligada diretamente à deficiência que o indivíduo possui, mas sim na capacidade da sociedade em acabar ou reduzir os mecanismos de exclusão (Bampi; Guilhem; Alves, 2010). A Educação Inclusiva na escola e o diálogo realizado com as famílias se inserem nesse contexto, de perceber deficiência como uma experiência específica de indivíduos transformada em realidade, a partir de uma estrutura social que os rotula como

diferentes e impõe barreiras e limitações, que os exclui de atividades da sociedade e evidenciam a situação de vulnerabilidade e injustiça social que experimentam.

Nesse sentido, é a sociedade que proporciona e provoca a deficiência como limitação. A desigualdade, deficiência e injustiça social não são causadas pela diferença, pela especificidade corporal, mas sim pelos mecanismos excludentes e fechados à diversidade humana que organiza a sociedade (Bampi; Guilhem; Alves, 2010). Assim, a pessoa com deficiência expressa mais uma face da diversidade humana, e como tal, se apresenta em um contexto identitário que *é* e *está* no mundo de determinadas formas, e é um cidadão portador de direitos e deveres.

O Ensino Colaborativo e o diálogo com as famílias

Apontamos a potencialidade do diálogo, do contato e do afeto como caminho para a socialização da educação inclusiva, como uma ação política, social e pedagógica em defesa do direito de nossos estudantes de aprender e participar juntos, sem nenhum tipo de discriminação ou indiferença. É uma luta pela cidadania. O diálogo proposto com as famílias parte do princípio que são as barreiras sociais que limitam as potencialidades e capacidades de nossos estudantes público-alvo da educação Especial. É a partir do diálogo que começamos a descobrir universos e pertencimentos.

Neste sentido, a função da Educação Especial e Inclusiva é acabar, ou ao menos diminuir, as barreiras e abismos socialmente criados para pessoas com deficiência. O objetivo é o desafio de construir caminhos para a inclusão. Identificando a escola como instituição de conquista de um projeto de sociedade mais justa, apontamos que a escola inclusiva é capaz de promover qualidade de ensino educacional a cada um de seus diversos estudantes, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Parte do entendimento que todo indivíduo é diferente, e como tal, possui

capacidades, potencialidades e necessidades diferenciadas. Somos a diferença.

Fundamentados pela concepção do Ensino Colaborativo, trabalhamos em parceria com os docentes da Educação Especial, docentes do Ensino Regular e docentes do Serviço de Orientação Educacional. Como equipe multidisciplinar, elaboramos atividades e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social de nossos estudantes, respeitando suas especificidades e necessidades diferenciadas. Nosso diálogo se insere no exercício de pensar a formação em aspectos teóricos e práticos que fundamentam nossa prática inclusiva. Trabalhamos em prol do diálogo que reconhece as diferenças e cria estratégias para cada especificidade daquilo que nos torna especiais; um universo rico de potencialidades. Cada um carrega um infinito potencial em si. Nosso objetivo é entendê-los, sentir *com* eles e desenvolvê-los a partir de estratégias e necessidades diferenciadas.

Quando falamos em inclusão, pensamos em sentido de *para todos*, em todas as suas *diferenças*. Quando falamos de todos, ressaltamos as diferenças que nos constituem. Pensar em todos implica pensar na particularidade de cada um e nas necessidades e estratégias pedagógicas e educacionais desenvolvidas para cada um de nossos estudantes, sujeitos de conhecimento. O diálogo com as famílias se insere em um contexto de luta pela cidadania, socializando e compartilhando conhecimentos e estratégias para permanência de nossos estudantes em espaços onde a diferença é negada constantemente. Seja da avaliação em larga escala que tenta apagar e hegemonizar indivíduos e particularidades ou em espaços que nem sempre oferecem acessibilidade, a chegada de estudantes com deficiência em espaços educacionais públicos é um processo histórico marcado pela luta e reivindicação de direitos.

A relação com as famílias dos estudantes público-alvo da Educação Especial conta com Atendimento Educacional Especializado- AEE, que parte do entendimento que a escola é uma interlocução importante para o desenvolvimento do estudante. A escola como espaço de trocas, de *afetos*. A contribuição que os pais,

em um diálogo com professores, trazem para a aprendizagem de seus filhos é fundamental, pois auxilia nas adaptações da aprendizagem, nos ajustes educacionais, se necessário, e no projeto-político pedagógico. Colaboram, pais e docentes, juntos no plano individualizado e em outras personalizações, conforme a necessidade de cada um dos discentes. Conforme pontua Ropoli:

Os professores constroem a democracia no cotidiano escolar por meio de pequenos detalhes da organização pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos, a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula, o controle disciplinar, a interação dos alunos nas tarefas escolares, a sistematização do AEE no contra-turno, a divisão do horário, a forma de planejar com os alunos, a avaliação da execução das atividades de forma interativa (2010, p.13).

Os professores de Educação Especial preparam um ambiente adequado para receber os seus estudantes, construindo um lugar propício para as trocas e aprendizados, através do planejamento individualizado, do cuidado e da confiança entre os estudantes, os professores e a comunidade escolar. A família e a escola têm papéis fundamentais nessa relação de *afetos* entre as partes vinculadas, onde nos conhecemos a partir do outro. Mudamos a partir do *contato*.

Estabelecer uma relação de empatia entre as famílias é importante para contribuir com o vínculo de confiança e troca entre as partes envolvidas. O núcleo escolar também precisa estar comprometido a proporcionar um lugar afetivo, receptivo e colaborativo. Um espaço onde essa família seja escutada, sem resistência, sem cobrança e que todos estejam disponíveis para as novas descobertas.

Compreender que existem pessoas e culturas diferentes é primordial para a construção do conhecimento. Defendemos a necessidade de práticas pedagógicas repletas de empatia, entendidas aqui como o *sentir com*. Argumentamos que o diálogo com as famílias é uma prática pedagógica sensível e empática, que busca trazer e pertencer o universo do outro para o nosso.

É o pensar e agir junto, em parceria, que parte do reconhecimento das infinitas diversidades e potencialidades humanas.

Outro ponto a considerar sobre a diferença é que cada família tem suas questões individuais e relevantes dentro de cada contexto. Sendo assim, é preciso que a equipe pedagógica esteja atenta para não homogeneizar regras e comportamentos, entendendo a importância das diferenças dentro da escola. É reconhecer o outro que há em nós e o outro que não pertence a nós. É ter empatia e alteridade ao reconhecer a potencialidade daquele que é diferente de mim, mas tão precioso quanto. O diferente como infinito potencial. As famílias precisam compreender a importância da sua participação no ambiente escolar. É através do *contato* e *afeto* permanente e assíduo dessas famílias que conseguimos nos aproximar da realidade e do desenvolvimento de cada estudante de Educação Especial. Segundo Stobäus:

A família, inegociavelmente, é a sustentação básica para um desenvolvimento adequado, independente de ter uma pessoa surda ou ouvinte. Na relação da Família com a instituição escolar, os sujeitos destacaram a participação de seus pais na instituição e o bom relacionamento dos mesmos com direção, professores, equipe técnica e demais pessoas da escola, configurando um clima de apoio e esforços mútuos (2004, p.140).

Cada instituição deve trabalhar para compreender o perfil da sua comunidade, para assim buscar atender da forma mais compatível possível com seu público. A escola, como espaço pedagógico e político, possui um perfil próprio, criativo e revolucionário, buscando rever e reinventar suas práticas. Espaço orgânico, humano, de mudanças e aprendizados constantes. A lição da Educação Especial e Inclusiva para toda escola é o convite e o caminho para o diálogo sensível, o afeto de conhecer e adaptar-se ao outro. É a prática da formação humana, convidativa e inclusiva. Não devemos simplificar as questões encontradas na Educação Especial, pois o campo pedagógico é flutuante, dinâmico e em constante movimento. Vivo e surpreendente. A

comunidade escolar precisa ter um olhar que desmistifique o “normal”, para conseguir superar os obstáculos que surgirão. As diferenças do corpo, da aprendizagem, da língua, das questões raciais, sociais, sexuais, de gênero e tudo aquilo que nos torna únicos, a partir de nossas vivências e experiências. É necessário nos inventarmos e reinventarmos nossa prática todos os dias, quebrando as estruturas culturais preconceituosas que estão amarradas em nossa formação. Estar aberto ao universo que é o outro, com suas surpresas, potencialidades e especificidades.

A urgência de novos diálogos na conquista de uma sociedade inclusiva

Caminhamos para o final desse texto, ressaltando a urgência de comprometimento e diálogos que a sociedade precisa assumir em relação ao tema da deficiência e inclusão e as estratégias e demandas para a educação brasileira, almejando uma educação inclusiva, laica, gratuita, democrática, acolhedora e humana que se propõe a atender todas as especificidades da diversidade humana. A Educação Especial Inclusiva e seus diálogos com as diferenças se apresenta como potente protagonista nesta luta. Este diálogo, o afeto tão essencial à escola, tem efeitos também na vida em sociedade, refletindo nas políticas públicas de apoio à pessoa com deficiência.

Um exercício muito importante quando estamos trabalhando com outro, seja famílias, discentes, técnicos, professores ou direção escolar é estar aberto ao universo que é o outro, reconhecendo que empatia e alteridade são práticas sensíveis fundamentais nas práticas pedagógicas.

É fundamental reconhecer a importância da alteridade, entendida e defendida como o reconhecimento do outro pelo que ele é, o reconhecimento da diferença como potencialidade. Compreender que existem pessoas e culturas diferentes é primordial para a construção do conhecimento. Apontamos a urgência de práticas pedagógicas dialógicas repletas de empatia,

com o *sentir com*. Entender e descobrir universos com o outro a partir do *afeto*, do contato. O diálogo com as famílias como estratégia para trazer e pertencer o universo do outro para o nosso. É o pensar e agir junto, em parceria, que reconhece e abraça as diferenças e infinitas possibilidades e potencialidades que a diversidade proporciona. É prática e postura pedagógica sensível, rica e surpreendente. Humana.

Referências

ALTERIDADE. **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7 Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/alteridade/>>. Acesso em: 09 dez. 2021.

BAMPI, L. N. da S., GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o termo deficiência. **Lat-Am. de Enfermagem**, 2010, v. 18, n. 4, p 816-823.

ROPOLI, E. A. *et al.* **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/25849?locale=pt_BR

STOBÄUS, C. D. **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**, 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

Capítulo 7

Desenho universal na aprendizagem: planejamento colaborativo, experiências e práticas cotidianas

Renata Bastos
Suzanli Estef
Thainá Quitete

Introdução

Defender a inclusão educacional nos contextos estrutural, político, econômico e social, pode se tornar uma tarefa desafiadora diante do cenário massificado e de dominação no qual o modo de produção capitalista vem se consolidado na sociedade brasileira, o que traz reflexos nos direitos à Educação, reforçando a cultura de exclusão. A partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo modificações crescentes na direção de oferecer uma Educação Inclusiva para todos os estudantes independentemente de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica, visando seu desenvolvimento social e acadêmico, em classe de ensino comum. Atualmente, temos um rol de legislações, documentos e cartas nacionais e internacionais que indicam a inclusão como regra e, no momento atual, reivindica uma sociedade inclusiva em seus diversos aspectos. Segundo Ferreira e Ferreira (2007), a legislação inclusiva vem para assegurar e firmar o compromisso do direito de todos à educação, ao mesmo tempo em que reflete sobre a necessidade de se construírem novas bases para a sua implementação.

Freitas, Dainez e Monteiro (2022) afirmam que a Educação Inclusiva não é uma possibilidade, mas um direito de todos os estudantes. Nesse sentido, a inclusão escolar exige que a escola, e

com ela, todos os docentes, se organizem para atender às demandas das/dos estudantes e oferecer um ensino que assegure recursos e estratégias adequados para promover a aprendizagem (UNESCO, 1994). Nessa perspectiva, destacamos como definição principal, a inclusão educacional como um movimento que defende o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência no contexto da escola de ensino comum, além de expressar a necessidade de mudanças nas políticas e estratégias metodológicas da prática escolar, pois as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades dos estudantes (Carvalho, 2012, p. 26).

Entretanto, a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum é encarada como um desafio, pois a sociedade, de um modo geral, enfrenta enormes dificuldades para lidar com o que é diferente, isto é, com tudo aquilo que se afasta dos padrões estabelecidos como normais (Silva; Reis, 2011).

Neste contexto, surgem as indagações: como planejar aulas que sucitem princípios inclusivos? Como elaborar atividades em que o estudante com deficiência alcance os objetivos estabelecidos? Como ensinar um maior número de estudantes no contexto e na perspectiva da educação inclusiva? Para tanto, os princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) é um caminho para responder a tais questionamentos e serve como fundamentação para as práticas docentes, para o planejamento, a organização da aula e a realização das atividades pedagógicas.

O Desenho Universal na Aprendizagem

O Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) é um conceito relativamente novo no Brasil e surge como uma alternativa importante, visando à inclusão educacional.

Emprestado e adaptado das áreas da Engenharia e Arquitetura e de suas normas técnicas de acessibilidade,

denominado Desenho Universal (Universal Design), prega que os produtos e serviços devem ser, por projetos, acessíveis a todas as pessoas, independentemente de seu tamanho, peso, idade, ou condição de deficiência, seja ela qual for. A legislação brasileira, em seu Decreto n. 5.296/2004, aborda o Desenho Universal (DU)¹, considerando-o como:

[...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender, simultaneamente, a todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (Brasil, 2004).

É importante mencionar que no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de julho de 2015, o Desenho Universal é compreendido nessa mesma direção (Brasil, 2015).

Convém destacar, que o conceito de acessibilidade historicamente se restringiu à remoção de barreiras arquitetônicas e adaptações de materiais, objetos e recursos, com a intenção de melhorar as condições de locomoção, comunicação, informação e conhecimento das pessoas. Essas preocupações relacionadas à acessibilidade de um número maior de estudantes foram ampliadas para o processo de ensino e aprendizagem, no que tange à educação inclusiva, a fim de que um maior número de estudantes aprenda, com deficiência ou não (Prais, 2017).

Desse modo, o conceito de acessibilidade relacionado a um local/ espaço foi redimensionado para o processo de ensino, em que haja acesso à aprendizagem. Nessa adaptação do conceito para seu uso no processo educacional, é necessário considerar que, de fato, existem barreiras que tornam materiais e posturas didáticas inacessíveis a estudantes com deficiência, barreiras essas que precisam ser retiradas.

¹ Cabe mencionar que as orientações contidas nesse documento podem também ser encontradas nas normas de acessibilidade editadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Assim, o DUA pode ser entendido como um conjunto de metodologias, estratégias, recursos e práticas, dentre outros, acessíveis e utilizáveis pelo maior número de estudantes possível, independentemente de suas capacidades ou deficiências. Ou, simplificando, a aplicação do DUA visa tornar os conteúdos e a educação acessíveis aos estudantes.

O Desenho Universal para a aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo ele coloca o desenho universal um passo à frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, à informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem (Cast, 2011).

Dessa maneira, o DUA incide na elaboração de um conjunto de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam à acessibilidade para a aprendizagem dos estudantes. Por sua vez, assume como princípios norteadores: a) possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e de expressão do conteúdo pelo estudante e, também; b) proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os estudantes; e c) promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (Cast, 2011).

Meyer, Rose e Gordon (2002, 2014), sobre o DUA, apontam contribuições para a aprendizagem e práticas pedagógicas como: a) Reconhecimento (o que ensinar); b) Estratégia (como ensinar); c) Área Afetiva (Porquê e para quem ensinar), que correlacionados e alinhados às múltiplas formas de ações pedagógicas, asseguram a aprendizagem. Conforme defendido pelas autoras, estes pressupostos consistem em objetivos que alicerçam o ensino para a aprendizagem de todos os estudantes, pautados na perspectiva da flexibilidade e da acessibilidade no processo de ensino.

Considerando, segundo Cast (2011), que o DUA consiste em um conjunto de princípios norteadores, que resultam em estratégias pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de um

currículo flexível, e que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem, podemos compreender, que para haver a transição de um currículo inacessível para o acessível, é preciso que a intencionalidade docente, seja efetivada com a clareza, de que cada estudante precisa acessar os conteúdos de diferentes formas e assim criar um ambiente de aprendizagem no qual as necessidades dos estudantes sejam atendidas (Edyburn, 2010).

Portanto, a partir dessa perspectiva, o docente reconhece que os estudantes são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender e, dessa maneira, havendo ou não estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem, o DUA fortalece o processo de mudança significativa no sistema educacional, ao almejar ser inclusivo.

Em outros termos, a proposta do DUA sugere o acesso e a garantia da aprendizagem para todos os estudantes presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de planejar, organizar e disponibilizar os conteúdos objetivados. Oferece uma prática educacional orientadora que proporcione flexibilidade na maneira que a informação é apresentada aos estudantes e flexibilidade de respostas dadas por eles, ao demonstrarem conhecimentos e competências.

Para Pletsch (2017), algumas dessas possibilidades constituem em rever a organização da sala de aula, na qual os estudantes poderiam participar da construção do seu conhecimento, interagindo uns com os outros. Também, podem ser oferecidas atividades desenvolvidas, por meio de tutoria por pares, sob a forma de aprendizagem colaborativa; terem vivências que criam oportunidades de reconhecimento do conceito com a própria confecção de recursos didáticos interativos como esquemas explicativos e palavra-chaves sobre o assunto abordado; reorganização dos critérios a serem exigidos, nesse tempo e espaço escolar.

Neste sentido, o DUA pode ser um caminho possível já que facilita o acesso ao currículo, à atividade de aprendizagem e a vida social da sala de aula para todos os estudantes (Karz, 2012, p 25). Compreendendo que as atividades pedagógicas, subsidiadas pelos

princípios do DUA, podem promover um ensino mais comprometido com a inclusão educacional. Além disso, a partir do momento em que o docente incorporar os princípios de flexibilidade do currículo, das transversalidades dos objetivos, das adaptabilidades dos recursos e da acessibilidade da aprendizagem, esse processo poderá ser desenvolvido de forma mais coesa com a perspectiva inclusiva.

Vivências e diálogos: o DUA no cotidiano do planejamento da sala de aula

Pensar o planejamento das aulas na perspectiva do DUA remete pensar, principalmente, no encontro dialógico entre os professores presentes no cotidiano escolar. Sendo assim, a perspectiva da inclusão introduzida a partir do conceito da *bidocência* (Braun; Marin, 2012), faz com que a prática pautada no DUA adentre a sala de aula, por meio do currículo e de sua aplicabilidade.

Os embates sobre a questão curricular historicamente, regem a escola e as concepções dos profissionais que estão nela, de maneira bastante diversificada. Por isso, pensar numa perspectiva da *codocência*, quando a equipe docente exercita o processo de ensino colaborativamente, tem seus embates e entraves, mas, também proporciona grandes conquistas nas práticas educacionais diárias.

Importante contextualizar, porém, de qual lugar estamos falando. Atuamos coletivamente no Ensino Fundamental I, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), escola pública de ensino comum que adotou a *codocência* ou *coensino* como uma das estratégias de inclusão escolar por meio do chamado *ensino colaborativo*, pautada como uma

[...] experiência empregada nas experiências europeias de inclusão, ocorre quando o professor responsável tem a parceria de um colega com conhecimento específico na área das necessidades especiais. É importante destacar que isto não significa a ação de apenas um especialista na área, porém é igualmente importante que os

conhecimentos recíprocos, de ambos docentes, sejam compartilhados entre os mesmos, e sejam disponibilizados a todas as crianças em sala de aula, não apenas àquelas que apresentam necessidades educacionais especiais (Beyer, 2005).

Como é conhecido, no ano de 2020, começamos vivenciar o isolamento social devido à pandemia causada pela COVID-19. O ensino de maneira remota foi estabelecido, sendo mediado pelas tecnologias com o uso da *internet*, computadores, plataformas como o *Google Classroom*, o *Meet*, *Zoom*, além de grupos de planejamento no *WhatsApp*, entre outros recursos. Com essa nova forma de realizar a educação escolar, romper e criar uma convivência, nesse contexto, no início, foi bem difícil. Porém, diante da prática da *codocência* exercida, também de maneira remota, foi possível o desenvolvimento do Desenho Universal na Aprendizagem, mesmo diante desse período em que tudo se mostrou desafiador. Com passar das semanas, as aulas em ambiente virtual passaram a fazer parte do cotidiano da nova organização da escola. Os encontros para as aulas síncronas duravam 1 hora e 40 minutos. Durante a semana, todos os dias eram programadas atividades assíncronas na Plataforma *Classroom*. Já sobre os planejamentos, os mesmos ocorriam on-line e semanalmente, divididos nas diferentes disciplinas: Artes, Música, Ciências, Matemática, Português, História, Geografia e Educação Física.

Nos planejamentos, como um dos princípios da *codocência*, os professores regentes da turma e o professor da Educação Especial² pensavam em propostas pedagógicas de maneira colaborativa, destacando em algumas atividades pretendidas, o olhar cuidadoso sobre os estudantes acompanhados pelo Núcleo de Educação Especial e Inclusiva e os demais estudantes da turma, pois

² Professora do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva – NEEI. Este Núcleo organiza o acompanhamento, elabora práticas e estabelece estratégias docentes a crianças publico-alvo da Educação Especial (Pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação).

entendiam que todos os estudantes eram da responsabilidade de todos os docentes da sala de aula.

Desse modo, durante os planejamentos, a organização de algumas atividades e as adaptações não eram vistas apenas como uma necessidade dos estudantes acompanhados pelo NEEI, mas um formato que contribuiria para todos os estudantes da turma. Com o tempo e as oportunidades de elaborar alguns materiais conjuntamente ao corpo docente, os princípios inclusivos apareciam de modo mais fluído e a prática do DUA, mais facilmente constituída nas propostas cotidianas durante a experiência das aulas virtuais.

Nesse sentido, foi criado um Diário de Campo Virtual onde escrevíamos e relatávamos as experiências que obtivemos dos planejamentos dialógicos e também nas situações que ocorriam na Plataforma *Classroom*. Logo abaixo, apresentamos o Diário de Campo realizado ao longo do ano de 2021, no contexto do ensino remoto e colaborativo.

Diário sobre situações de inclusão em sala de aula virtual (*Meet*) e no *Classroom*

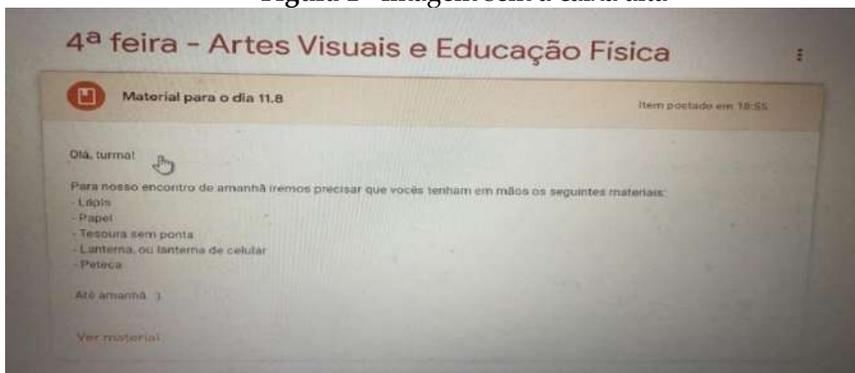
1. Disciplina de Artes: dia 10/08/2021

Registro de diálogo no grupo de planejamento no *WhatsApp*:

Professora Educação Especial: Estou no *Classroom* e vi que você postou como atividade, para os estudantes reunirem materiais para amanhã. Posso colocar em caixa alta?

Muitos ainda têm dificuldade em identificar e ler a letra em *script* em fonte maiúscula e minúscula.

Figura 1 - Imagem sem a caixa alta



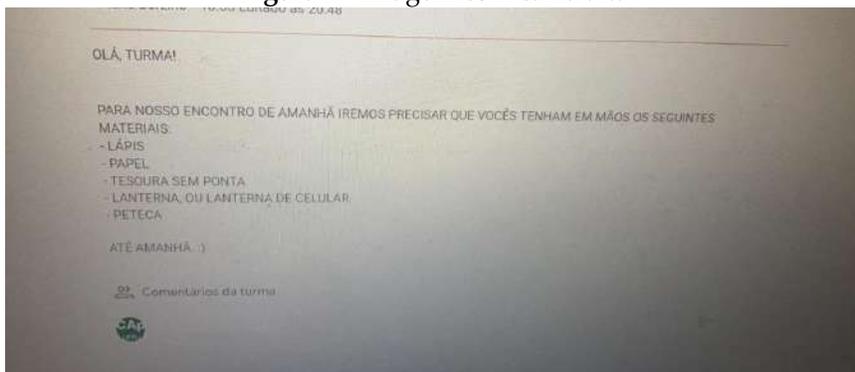
Fonte: Acervo da docente de Educação Especial

Professora de Artes: Obrigada por falar! Estamos colocando em caixa alta sim, na força do hábito, esqueci deste detalhe.

Professora Educação Especial: Eu coloco, sem problemas! Só estou informando e perguntando se posso modificar.

Professora de Artes: Pode sim, super obrigada!

Figura 2 - Imagem com caixa alta



Fonte: Acervo Professora Educação Especial

O destaque para letras em caixa alta visa a apresentar o texto com maior possibilidade de leitura para todos os estudantes da turma. Sabe-se que a plataforma *Classroom* não possibilitava o uso de outras fontes, logo, a necessidade de, pelo menos, usar a caixa alta para facilitar a acessibilidade dos estudantes.

2. Disciplina de Música e Ciências - Dia 10/08/2021

No último encontro, observamos o pedido do estudante João³ que está em investigação de Altas Habilidades (AH/SD) e Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que informou não ter conseguido ver as imagens do vídeo, que havia ficado para a atividade assíncrona. O vídeo era “Tudo verdim”, baseado nos desenhos das crianças de um povo indígena e contava uma história da cultura daquele povo. Abaixo, segue a imagem de uma parte do vídeo:

Figura 3 - Print da tela do vídeo “Tudo Verdim”



Fonte: Disponível em: <https://vimeo.com/171511301>

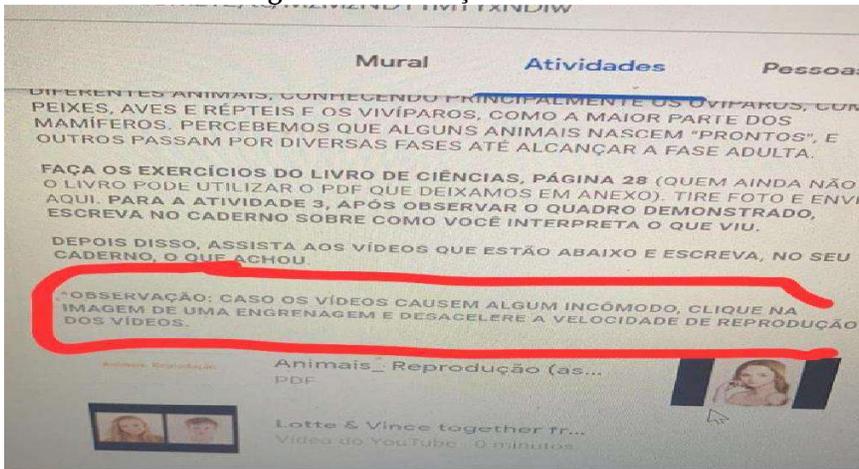
A proposta da atividade assíncrona constituía-se em:

(i) Anotar tudo o que chamasse a atenção no vídeo (imagens, sons, letras das canções, os fatos em acontecimento), para que pudéssemos conversar no próximo encontro.

(ii) No vídeo apareciam muitos desenhos em movimento. Se os estudantes fossem fazer um desenho, para fazer parte desse vídeo, como seria? Faça um desenho bem colorido que represente a vida em harmonia entre todos os seres humanos e suas criações, animais, plantas.

³ O nome do estudante é fictício a fim de se respeitar a identidade do mesmo.

Figura 4 – Orientações das atividades



Fonte: Acervo Professora Educação Especial

No retorno da atividade assíncrona, o estudante disse em aula que não conseguiu ver o desenho, porque as imagens e cores lhe causaram incômodo. Nesse momento, a professora de Educação Especial escreveu no *chat* uma orientação para que ele clicasse na imagem da engrenagem e desacelerasse o vídeo, para que não houvesse mais incômodo.

A partir dessa situação, a equipe da série, composta pela professora de Educação Especial, pela professora do Setor multidisciplinar e da professora de Música, em conversa durante o planejamento, pensaram em possíveis estratégias para que as aulas pudessem alcançar, cada vez mais, a pluralidade dos estudantes e suas necessidades específicas. Na atividade seguinte, colocamos uma observação geral quanto aos vídeos, que ficaram como atividade de casa, e também apresentavam a questão do desenho e da velocidade. A orientação ficou explicitada na forma como mostra a Figura 4.

De forma adaptativa, a orientação dada poderia contribuir para maior conforto visual não só para João, que naquele momento estava sob investigação de AH/SD e TDAH, e relatou a

dificuldade em processar àquelas imagens, mas também, aos outros estudantes da turma.

Notamos então, que o DUA além de abranger um conjunto de possibilidades para uma educação inclusiva, possibilita uma autoavaliação das práticas cotidianas e das experiências vividas, junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também, com os que não o são. Pois, quanto maior a variabilidade de práticas, maior a possibilidade de que qualquer estudante tenha o direito de acessar o conhecimento.

Levando em consideração que o período pandêmico evidenciou as muitas desigualdades que assolam nosso país, o Desenho Universal na Aprendizagem nos convoca, justamente, a lançar um outro olhar, na perspectiva da Educação Especial, inclusive, pensar o processo contínuo de formação de professores que trabalharam de forma colaborativa para inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Manoel de Barros (2013)⁴ escreve que “a reta é uma curva que não sonha”, e nesse sentido, como professoras envolvidas com uma educação plural, que inclua a todos, o processo de ensino e aprendizagem, não pode não sonhar, visto que esse processo não é um caminho único e linear, mas sim, uma composição em círculos, curvas, entre tantos outros desenhos possíveis.

Referências

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya/Casa da Palavra, 2013.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de com necessidades educacionais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRAUN, P.; MARIN, M. Práticas docentes em tempos de inclusão: uma experiência na escola básica. **e-Mosaicos** - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto

⁴ Barros (2013).

de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp- UERJ), ano 1, v. 1, n. 2, dez. 2012.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos no “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAST. Desing for Learning guidelines – Universal para a aprendizagem. **Cast**, 2011. Disponível em: http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Guidelines_2.0_Poetuguese.pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

EDYBURN, D. L. Would you recognize universal desing for learning if you saw it? Tem propositions for new directions for the second decade of UDL. **Learning Disabiliteies Quartely**, 33, 33-41. 2010.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. *In: GÓES, M. C. R. de; et al. (org.). Políticas e práticas de educação inclusiva*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. (Coleção educação contemporânea).

FREITAS, A. P.; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17,n 1, p. 0328-0346, jan/mar.2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17il.14302>.

KART, J. Implementig the three block model of universal design for learning: Effects on teacher, self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom K-12. **Internacional Journal of Inclusive Education**, 19. DOI 10.1080/13603116.2014.881569.

SILVA, L. R. de S.; REIS, M. B. de F. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELI**, v.3, n.1, mar. 2011, p. 07-17.

PRAIS, J. L. de S. **Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do Desenho universal para a aprendizagem**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

Capítulo 8

Educação Infantil, ensino colaborativo e inclusão para além do contexto remoto

Alba Asin Gazquez

Michele Morgane de Melo Mattos

Nely Monteiro dos Santos de Carvalho

Introdução

A pandemia provocada pelo Coronavírus, no ano de 2020, exigiu da Educação Infantil, nosso campo de atuação, novos modos de conceber o processo educacional. O uso de recursos, como aparelhos de celular, tablets ou computador, foi a alternativa possível para a manutenção e estreitamento de vínculos entre a criança, sua família e a escola. Assim, as propostas pedagógicas no contexto remoto foram se delineando em parceria com as crianças e seus responsáveis, auxiliando no reconhecimento do espaço institucional, ainda que virtualmente.

Entretanto, é preciso problematizar se as propostas pedagógicas permitem a participação e a expressão das crianças em suas múltiplas possibilidades de linguagens ou se impõem barreiras que promovem a exclusão. Mesmo no contexto remoto, as interações e a brincadeira nortearam as propostas pedagógicas da Educação Infantil, possibilitando que as crianças se expressassem de diversas formas sobre o que as afetavam.

Nesse cenário, é importante destacar o papel do (a) docente da Educação Especial, com o olhar sensível e atento às especificidades das crianças com deficiência. Mas, essa atuação torna-se mais potente quando realizada no coletivo, onde o trabalho é desenvolvido colaborativamente entre professores regentes e

professores especialistas da área da Educação Especial. A corresponsabilidade pela educação de todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência, constitui o que Mendes, Villaronga e Zerbato (2014) denominam de *ensino colaborativo* ou *coensino*, uma proposta para a educação inclusiva que se coloca como uma alternativa à Sala de Recursos.

Neste texto, queremos apresentar a nossa experiência enquanto educadoras discutindo o papel da docência da Educação Especial. Nossa intenção é também evidenciar os desafios postos no espaço escolar, não somente no contexto remoto, mas para além dele, destacando a parceria entre os docentes regentes e os professores especialistas como fundamental, na construção da perspectiva do ensino colaborativo, como uma proposta de inclusão.

A nossa atuação tem como campo o segmento da Educação Infantil, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Como docentes e técnicas do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI), que atuam nas turmas sob o processo de construção coletiva, nossa função é promover a participação nas propostas pedagógicas e que elas sejam acessíveis à totalidade das crianças. Desse modo, somos provocadas a refletir sobre o que seria uma escola acessível para todos os sujeitos que habitam esse espaço, dentre eles, as pessoas com deficiência, para assim promover seus direitos à participação plena.

O presente relato traz ponderações sobre a perspectiva de inclusão na Educação Infantil do CAp-UFRJ; em seguida, abordamos a experiência da docência compartilhada e o papel do docente da Educação Especial, no âmbito da Educação Infantil; e finalizamos apresentando aspectos de nossa experiência no contexto remoto, em diálogo com as nossas vivências no presencial.

A experiência colaborativa no segmento da educação do CAp-UFRJ

As dinâmicas e debates sobre o lugar da criança com deficiência, no CAp-UFRJ, levaram à criação do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI), que tem a função de

refletir..." sobre as especificidades do atendimento às crianças com deficiência, sob uma perspectiva colaborativa. Composto por professores da Educação Especial e profissionais do quadro técnico-administrativo, a atuação de parte dos integrantes se dá nos grupos de crianças da escola por meio do trabalho colaborativo.

Ao compreender que todo o corpo profissional da escola é responsável pelo processo de inclusão de crianças com deficiência e/ou com necessidades especiais, o NEEI tem como perspectiva de atuação provocar todos os setores da instituição para participarem ativamente da construção de uma escola que se constitua através de políticas, culturas e práticas inclusivas. Essa proposta reflexiva para o trabalho inclusivo está fundamentada no index para inclusão, desenvolvido pelos autores Ainscow e Booth(2002). O index para inclusão é um referencial teórico-prático que nos ajuda e nos inspira a avaliar os processos de inclusão na nossa escola como um todo.

A demanda por saberes que possibilitam o acesso e a participação das crianças com deficiência e/ou necessidades especiais, no segmento de Educação Infantil do CAP- UFRJ, instigou a instituição a investigar e analisar formas de atendimento comprometidas com o acolhimento das singularidades e em atender às especificidades das crianças no âmbito da Educação Infantil. Booth e Ainscow (2002, p. 7) definem a participação como:

a ideia de aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem". Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é.

Assim, os(a) professores(as) da Educação Especial em diálogo com os demais profissionais da escola, se empenharam em construir instrumentos, visando a assegurar os direitos de todas as crianças, de participar e de se identificar com os espaços e tempos da instituição. Nesse sentido, um novo desafio estava posto:

conjugar saberes do campo da Educação Especial, da Educação Infantil e de outras áreas, de forma a respeitar os sujeitos e as infâncias que se revelavam no cotidiano da escola.

O trabalho colaborativo no segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ, desde a perspectiva do NEEL, se caracteriza pela inserção de docentes especialistas da Educação Especial, em sala e em outros espaços de ensino-aprendizagem, acompanhando as crianças com deficiência em suas respectivas turmas, durante o período integral. A atuação dos(as) docentes da Educação Especial consiste em observar as especificidades de cada criança e seus respectivos grupos onde estão inseridos.

Os docentes especialistas planejam em conjunto com os professores regentes e desenvolvem intervenções-estratégias pedagógicas diferenciadas e elaboram recursos adaptados às necessidades de cada criança, por percebê-las como sujeitos com suas singularidades. O planejamento colaborativo fornece a oportunidade de pensar coletivamente, estratégias para todas as crianças da turma. Assim, propicia um espaço de ensino e aprendizagem diverso, contudo, planejado em parceria, tornando visível a prática pedagógica, na perspectiva da inclusão. Ocorre em parceria entre professores regentes e professores da Educação Especial, na construção de um caminho livre da segregação e de preconceitos construídos historicamente, que ainda se fazem presentes no espaço escolar.

Uma outra característica da nossa experiência de ensino-aprendizagem colaborativa é sua dimensão intersetorial. O ensino colaborativo é uma parceria contínua entre professores regentes, professores de Educação Especial e outros professores especialistas, que atuam diretamente no planejamento e ensino das turmas da Educação Infantil. Esta articulação de saberes entre os diferentes campos (Ensino de Artes Visuais, Dança, Educação Especial, Pedagogia e Orientação Educacional) fornece um currículo com experiências diversas. Esta proposta metodológica e epistemológica é diferenciada pela sua ação num movimento coletivo.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), um importante instrumento de acompanhamento e de intervenção que olha para as especificidades, necessidades e potencialidades da criança, é elaborado pelos professores da Educação Especial em colaboração com os professores regentes. Desta forma, são compartilhadas as necessidades e prioridades das crianças.

Outro aspecto colaborativo na organização do PEI é a relação com os demais profissionais, que acompanham a criança numa perspectiva interdisciplinar. Nossas parcerias contam com instituições públicas, como o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG-UFRJ), além de outros profissionais (Psicólogos, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos etc.), do setor privado que possam acompanhar as crianças matriculadas no CAP-UFRJ. Destaca-se que o diálogo com outros profissionais não é apenas um trabalho conjunto, mas sim uma prática colaborativa para uma docência na qual exista a possibilidade de estabelecer relações profissionais que se corresponsabilizam e se apoiam para uma cultura inclusiva. Na colaboração, ao trabalharmos juntos, conseguimos estabelecer uma cultura de apoio, criando vínculo e confiança, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização e corresponsabilidade pela ação pedagógica.

O professor da Educação Especial também pode assumir atividades da turma, como o professor regente num determinado período, e também acolher as necessidades do estudante da Educação Especial, durante a realização de alguma proposta e em momentos do cuidado cotidiano, pois permite o diálogo com as práticas do outro. Além disso, o fato de o professor especialista assumir também, esse lugar da regência, facilitou a construção de vínculos afetivos, tornando-se também o professor de referência para os grupos onde atuamos.

Nesse processo de ensino colaborativo que estamos experimentando, a família é fundamental. É a ponte que permite a articulação entre todos os profissionais que lidam diretamente com a criança. De acordo com a abordagem educacional de Reggio

Emília, famílias e docentes são centrais para a educação escolar das crianças (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

O docente da Educação Especial e a proposta de Ensino Colaborativo na Educação Infantil

Ao refletir sobre o desenvolvimento de um trabalho numa perspectiva colaborativa, é necessário trazer alguns pontos para o debate. Se a escola é um lugar constituído de pessoas, conseqüentemente, é também um espaço de tensões. Portanto, podemos dizer que avançar para uma construção coletiva não é nada fácil para a educação brasileira que historicamente se constituiu por meio de uma docência, onde cada profissional, ainda planeja, organiza seu espaço e suas ações de maneira isolada.

É necessário observar que o segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ apresenta um trabalho no qual as/os docentes que atuam em cada grupo desenvolvem suas atividades em conjunto. Mas essa não é a realidade da totalidade das escolas brasileiras, cujos professores, em sua maioria, não atuam numa perspectiva codocente ou colaborativa.

Quando a Educação Especial chega a esse lugar, para alguns se torna um espaço de disputa no que diz respeito ao conhecimento da criança que apresenta alguma especificidade. Por isso, o olhar sensível do professor que atua com a inclusão é necessário para atender às necessidades de cada criança, mas, sobretudo, na construção de políticas, culturas e práticas de inclusão para todos os indivíduos que coabitam o espaço escolar.

No sentido de que toda creche e pré-escola deve ser inclusiva, no segmento de Educação Infantil, em consonância com a Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/ nº 2, que estabelece orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, a criança com deficiência é atendida em suas especificidades, no contexto da instituição, sem prescindir de sua participação nos tempos e espaços da escola. Assim, identificar barreiras e implementar práticas e recursos que

possam eliminá-las é atribuição dos docentes da Educação Especial que, em diálogo com a escola. Este diálogo tornar o espaço físico acessível para atender as especificidades de cada criança (MEC, 2015, p. 5). Braum e Marin enfatizam que:

A proposta do AEE, estruturada sob o viés do ensino colaborativo, apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos porque funciona em tempo real aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (Braum; Marin, 2016, p. 211).

Mas para que esse movimento ocorra, é necessário que as ações e reflexões sejam coletivas. Diante disso, uma questão nos provoca: as diferenças na escola são de responsabilidade de toda comunidade escolar, de um grupo exclusivo ou de um(a) docente? Dessa maneira, o diálogo com os(as) professores(as) de referência, tinha como objetivo reconhecer o trabalho desenvolvido em parceria entre as (os) docentes do núcleo comum e da Educação Especial, evidenciando a potência desse trabalho e as propostas compartilhadas pelas professoras do NEEL. É frequente, na maioria das escolas brasileiras a associação da criança com deficiência ao professor especialista. Como também ocorria no cotidiano da nossa escola essa associação, percebeu-se a necessidade de realização de debates, justificando que um conhecimento não se sobrepõe ao outro, mas se auxiliam mutuamente na busca por uma construção em parceria. Sendo assim, o desafio se dá na construção de que a inclusão da criança é de todos. Como professoras especialistas do NEEL, nos aproximamos dos grupos das professoras regentes, e iniciamos algumas ações parceiras nos planejamentos feitos coletivamente, ainda no momento das aulas presenciais. Ocorreram algumas mudanças no decorrer do ano de 2019, com a saída de alguns professores do Setor da Educação Infantil, que é constituído em sua maioria por professores substitutos. Com o advento da pandemia da Covid-19 no ano de 2020, foi necessário ressignificar nossas práticas para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O contexto

da pandemia provocou reflexões a respeito do trabalho dos docentes da Educação Especial e sobre o que poderíamos desenvolver sob a perspectiva colaborativa. Isso possibilitou o estreitamento de laços entre o corpo docente da escola.

No trecho abaixo, Mel Ainscow apresenta o seu conceito de colaboração:

A nossa experiência diz-nos que a capacidade de *transfer* para a prática diária da sala de aula exige um apoio em serviço. Isto implica mudanças no local de trabalho e na forma como se organiza a formação do pessoal nas escolas. Em particular, isto significa que deve existir uma oportunidade imediata para uma prática apoiada e para a colaboração entre colegas e condições que apoiem a experimentação. Não podemos concretizar estas mudanças no local de trabalho sem introduzir, na maior parte dos casos, alterações drásticas nas formas de organizar as nossas escolas (Ainscow, 1997, p. 23).

Nesse sentido, apesar de sentirmos falta dos encontros presenciais, foi no momento de distanciamento que nos reinventamos no coletivo, pois os encontros proporcionaram ir fundo na busca de nossas práticas em trocas potentes. Percebemos que, ao nos afetar, construímos muito mais do que quando nosso objeto caminhava por caminhos de disputa e competição. Descobrimos que podíamos ir além do nosso lugar. Então percebemos que as políticas, culturas e práticas em inclusão se transformavam num processo de fato e de direito no segmento de Educação Infantil do CAP-UFRJ.

Entre atividades síncronas e assíncronas: a atuação docente compartilhada e inclusiva no contexto remoto

Na intenção de manter o vínculo entre os membros da comunidade escolar, durante o necessário período de distanciamento social, em um primeiro momento, o CAP-UFRJ construiu coletivamente um site institucional denominado *CAP na*

*Quarentena*¹, que se propôs a ser um espaço de comunicação e interação virtual por meio de propostas assíncronas com fins pedagógicos. Diante disso, os docentes e técnicos do NEEI contribuíram com a reflexão sobre o uso da tecnologia, não como um fim em si mesma, mas como um meio que promovesse a inclusão. Era necessário refletir sobre a garantia da acessibilidade e da participação para todas as crianças, e sobre o atendimento às suas singularidades e potencialidades, no contexto remoto. Assim, o formato virtual do site trouxe desafios de acessibilidade e de participação, mas também provocou uma reflexão sobre as propostas pedagógicas, se eram inclusivas ou não.

A necessidade de reinventar práticas, que considerem todas e todos, provocou os docentes do NEEI a observar as especificidades que vieram à tona com o uso das tecnologias. Além disso, os interesses e potencialidades foram protagonizados por meio de propostas disponibilizadas no site para as crianças, com a mediação da família, que contemplam as múltiplas linguagens, diferentes campos de experiência, bem como suas dimensões políticas e culturais. Algumas das propostas foram: divulgação de formas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), Libras, painéis sonoros, legendas acessíveis e *podcasts*. Para além do segmento da Educação Infantil, a atuação do NEEI se deu no âmbito da comunidade escolar capiana, numa perspectiva de inclusão.

Com o prolongamento da pandemia e impossibilidade de retorno às aulas, a segunda fase de interação entre a instituição, as famílias e as escolas foi composta de encontros remotos e virtuais síncronos. Porém, um novo desafio estava posto: pensar o acesso e a participação das crianças, que apresentassem alguma especificidade nos encontros síncronos, considerando que o aparato tecnológico exige tanto a visão quanto a audição. De acordo com as singularidades de cada criança, foram realizadas reuniões com as famílias, por meio de uma parceria entre o NEEI, a Direção Adjunta de Ensino (DAE) e o Setor de Orientação Escolar (SOE).

¹ C.f.: <https://capnaquarentena.wixsite.com/capufjr>

Assim, surgiram reflexões que se transformaram em intervenções, estratégias, na promoção de ações coletivas, encontrando caminhos que estreitassem os vínculos entre as crianças e a escola.

É importante ressaltar que a presença do(a) professor(a) especialista, no campo da Educação Especial, torna-se fundamental para dialogar com as questões relacionadas à acessibilidade e à participação das crianças, que apresentam especificidades. A inclusão é um processo que provoca uma construção coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar. Como ressalta Santos:

Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena [...]. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2009, p. 12).

Por isso, é necessário o esforço de toda a comunidade escolar para garantir o direito à participação de todas as crianças, sob qualquer condição.

Considerações finais

A pandemia ampliou a percepção das desigualdades da educação brasileira, mas também instigou as escolas a revisitar os modos de conceber o processo educacional, se é excludente ou se promove a participação de todas as crianças. Neste texto, apresentamos os nossos desafios com o uso das tecnologias no segmento de Educação Infantil impulsionado pelo cenário pandêmico.

O CAp-UFRJ é uma escola universitária que se fundamenta na tríade ensino-pesquisa-extensão, e de alguma maneira buscou suprir as necessidades tecnológicas. Mas, somos provocados(as) a refletir se o uso da tecnologia é suficiente para atender as demandas de todas as crianças, cujos contextos sociais são diversos. Quando trazemos uma política de uma escola acessível, a tecnologia precisa

apresentar meios que dialoguem com as questões sócio-econômicas que permeiam o cotidiano escolar. Para isso, são necessárias ações que vão para além do espaço escolar, como ouvir a comunidade, entender a realidade de cada estudante e de suas famílias.

Para além dessa reflexão, no contexto da pandemia, apresentamos, também, a nossa experiência com a docência compartilhada ou ensino colaborativo, por meio da parceria entre os(as) professores(as) regentes de turmas e da Educação Especial. A codocência entre professores regentes e de outros campos do saber já era uma prática na Educação Infantil do CAP-UFRJ, porém, com a chegada de professores da Educação Especial, experimentamos a convivência entre as docências desses outros campos e entendemos que essa parceria proporciona percepções múltiplas sobre cada criança. O trabalho colaborativo entre docentes do ensino comum e especialistas se dá também, nos planejamentos, na elaboração de novas estratégias e nas avaliações do trabalho realizado.

O trabalho dos docentes do NEEL, de promover um espaço escolar mais acessível e participativo torna-se mais potente na coletividade. O papel articulador do docente dessa área do saber é fundamental ao unir as propostas entre professores da Educação Infantil, de outros campos do saber e da própria Educação Especial, de forma colaborativa, cujo sentido de coletividade vem se constituindo gradativamente. Assim, desenvolvemos nosso trabalho em sintonia, dialogando com a diversidade que é própria da humanidade.

Diante disso, é necessário refletir se a perspectiva do ensino colaborativo está disponível e se a dimensão coletiva avança para a relação com saberes transformadores, no combate às desigualdades e, a uma sociedade excludente. Por fim, é necessário conceber políticas públicas que contemplem acessos gratuitos à *internet* com qualidade e aparelhos funcionais, e formação para o uso dos equipamentos tecnológicos para todos.

Nosso desejo é que as crianças, com deficiência, tenham a garantia da permanência e a manutenção de direitos a uma infância igual na diferença.

Referências

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. *In*: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Eds). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 13-29.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem ea participação na escola. Trad. Mônica Pereira dos Santos. LaPEADE, 2002. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n.35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE nº 02/15**. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. MEC/SECADI/DPEE. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&Itemid=30192 Acesso em: 12 jan. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensinocolaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare** - Revista de Educação. UNIOESTE/ Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. PortoAlegre: Ed. Penso, 2016. v 1, 295 p.

MENDES, E. G; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão. *In*: SANTOS, M. P. dos; FONSECA, M. P. de S. da; MELO, S. C. de. (org.) **Inclusão**: diferentes interfaces. Curitiba: CRV, 2009, p. 7-20.

Capítulo 9

Desafios associados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas aulas de Matemática do Ensino Fundamental II e Médio

Igor Vieira da Silva
Rodrigo Cardoso dos Santos

Introdução

O ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial tem sido cada vez mais associado e inserido nas reflexões relacionadas à Educação brasileira. Por essa razão, nas diferentes esferas sociais podem ser encontradas discussões que objetivam a qualidade e o acesso à educação de qualidade a este público. Dessa forma, a inclusão de aprendizes público-alvo da educação especial, nas escolas de ensino regular, tornou-se um forte tema presente na legislação, que vem sofrendo diversas mudanças em documentos e resoluções, que guiam a política da Educação Especial no Brasil. Estas mudanças têm impacto nas ações da gestão educacional das escolas que se organizam para implementar e efetivar essa política nos seus espaços.

Assim, a inclusão no contexto educacional, não só em termos de matrícula, é discutida por estudantes e pesquisadores, visando o reconhecimento dos principais direitos e ações que podem garantir a aprendizagem e a permanência dos sujeitos público-alvo da Educação Especial, nas escolas regulares de ensino.

O olhar para as políticas brasileiras de Educação Especial viabilizou a percepção das constantes movimentações dessa modalidade de ensino nos últimos anos. Os debates, discussões e reflexões feitas em torno da Educação Especial, na perspectiva da

educação inclusiva, além de proporem a presença de todos os estudantes nas escolas regulares, defendem ser fundamental a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos ambientes escolares, como uma estratégia de inclusão.

A área da inclusão baseia-se nos significados das diferenças, cujo foco centra-se nas potencialidades que compõem a singularidade dos sujeitos. Segundo Paulon, Freitas e Pinho (2007), para operar as transformações nos modos de relação dentro da escola, é também necessário que os profissionais envolvidos tomem para si a tarefa de pensar estas questões de forma reflexiva e coletiva (p. 21). Para tornar a inclusão, no ambiente escolar, uma realidade é primordial a percepção de todos os profissionais como agentes da educação inclusiva, possibilitando a integração, o acolhimento e a inclusão dos estudantes de forma igualitária, com as mesmas regras e atendimento (Buss; Giacomazzo, 2019, p. 656).

Nossa compreensão, sobre a educação inclusiva, está além de um processo no qual o estudante esteja simplesmente inserido no ambiente de uma escola de ensino regular. Acolhê-lo ativamente no processo de aprendizagem, onde as suas diferentes formas de aprender são potencializadas é fundamental para a viabilização da inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial. O “saber lidar” com essas crianças se torna algo bem complexo para algumas escolas e, principalmente, para muitos professores. Proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade, visando o desenvolvimento e aprendizado desses estudantes é ainda um grande desafio.

Fica evidente, diante de tantos desafios e dificuldades, a existência de insegurança e apreensão para a realização do trabalho docente direcionado à educação inclusiva. Neste sentido, está claro que a formação docente é essencial aos professores que se deparam com estudantes público-alvo da educação inclusiva. De acordo com os autores Mantoan (2006), Glat e Pletsh (2011), Lopes e Marquezine (2012), a dificuldade com a formação dos professores deve ser a mola propulsora ou a motivação para se lutar pelo direito de todos à Educação, no sentido de garantia de que a melhoria na formação aconteça. Outros aspectos são: ausência de

materiais pedagógicos acessíveis (livros em Braille e outros materiais interativos); ausência de estrutura física adequada para receber os estudantes público-alvo da Educação Especial; ausência de monitores/cuidadores e intérpretes de Libras; salas com quantitativos grandes de estudantes, dificultando o desempenho do trabalho do professor; despreparo para atender estudantes com necessidade especiais por parte de toda comunidade escolar (funcionários em geral).

Diante disto, o ensino colaborativo ou coensino torna-se uma alternativa de trabalho entre os docentes do ensino regular e especial, pois de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), esta modalidade de ensino é definida como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizam e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes (p. 46). Isto é, por meio do coensino, os professores das diferentes disciplinas de uma escola regular de ensino e os docentes com formação em educação especial, responsáveis pelo AEE, podem estabelecer uma parceria que visa a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos em suas salas de aula. Assim, neste capítulo, nos dedicamos a apresentar o quão importante é o trabalho colaborativo entre os docentes do ensino regular e os professores da educação, especificamente, em aulas da disciplina de Matemática, por meio do relato das experiências de um professor de Matemática e dois professores da Educação Especial, sendo estes os autores deste trabalho.

A seguir, antes de apresentarmos os relatos de nossas experiências, apresentaremos algumas considerações sobre as relações entre a Educação Matemática, a mediação e o ensino colaborativo.

A Educação Matemática inclusiva, o ensino colaborativo e a mediação especializada

De forma geral, a disciplina de Matemática é considerada um dos componentes curriculares da Educação Básica, com maior dificuldade de aprendizagem pelos estudantes, pelo fato de conter conceitos abstratos envolvidos em seus conteúdos, estando associada a um elevado número de evasão estudantil e à retenção de estudantes nos anos escolares dos níveis de Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 2010; Carmo; Prado, 2004).

Neste sentido, se o ensino de Matemática é um desafio para estudantes com aprendizagem considerada comum, então, temos a possibilidade de afirmar que os desafios relacionados à formação matemática do estudante, na Educação Básica são ainda maiores quando este é público-alvo da Educação Especial.

A educação escolar inclusiva vem se fortalecendo, em termos legais, e tem tentado dar garantia ao acesso escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial, ao longo dos últimos anos, em nosso país, muito embora, a mesma não tenha ainda, se organizando com e para seus atores (Fernandes, 2017, p. 82). No tocante ao ensino da Matemática, novas perspectivas de ensino ou práticas educativas têm se configurado, trazendo para o espaço escolar um novo olhar para essa área do conhecimento, tão marcada por estigmas de ciência superior e destinada a poucos e, dessa forma, excludente. Nesse sentido, Moysés (1997), nos diz que, no ensino da Matemática, existem características marcantes que vão desde seu processo de universalização no espaço escolar até as concepções que norteiam sua prática em sala de aula.

Sendo assim, o trabalho pedagógico requer um planejamento mais detalhado e completo, capaz de favorecer os estudantes das turmas de ensino regular comum e os estudantes público-alvo da Educação Especial. Para isso, destaca-se a importância do trabalho colaborativo que exija a participação e contribuição de outros docentes e profissionais das áreas psicopedagógicas. Um dos modelos de trabalho colaborativo, que vem sendo investigado, tem

sido a colaboração entre o professor da educação regular e o do ensino especial. O ensino colaborativo (*co-teaching* - termo utilizado na Língua Inglesa), proposto por autores norte-americanos, considera importante a atuação de dois ou mais profissionais dando instruções em um mesmo espaço físico.

O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da Educação Básica regular comum e da Educação Especial. Tal forma de trabalho está em crescente ascensão na literatura como uma estratégia inclusiva.

Professores da Educação Especial e do ensino regular comum devem se responsabilizar pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo com ou sem inserção de estudantes público-alvo da Educação Especial. Na sala de aula, os dois professores trabalham juntos e desenvolvem um currículo diferenciado, visando à melhoria do ambiente de aprendizagem.

De modo geral, o objetivo do ensino colaborativo é criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular comum, combinando as habilidades do professor do ensino regular comum e do professor especialista da Educação Especial.

Segundo Ferreira (2012, p. 366), a colaboração requer implicar-se de forma volitiva e consciente, estabelecer relações mais igualitárias e democráticas, tendo cada um dos participantes vez e voz, poder de decisão sobre as ações efetivadas conjuntamente e autonomia. Nessa perspectiva, o ensino assume um caráter inclusivo, pautado nos princípios de igualdade de oportunidades e interação, mediado por ações e relações de respeito, solidariedade, valorização das diferenças e coparticipação, apresentando novos caminhos para o ensino da Matemática.

Quando a colaboração do professor da Educação Especial, por meio de uma parceria entre o professor do ensino regular comum, a escola e a família, este profissional também pode ser caracterizado como um mediador dentro do ambiente escolar.

Segundo Mamedes (2021), na perspectiva da educação inclusiva, o mediador é o profissional que acompanha o estudante público-alvo da Educação Especial, no período em que este estudante se faz presente nos espaços escolares. A pesquisadora afirma que ele é responsável pela mediação entre o professor, os colegas de sala, o ambiente, o conteúdo exposto e o aprendiz público-alvo da Educação Especial. O mediador se localiza entre o estudante e as situações vivenciadas por ele, em particular, aquelas em que há dificuldades de interpretação do mundo e de ação (p. 2).

De acordo com Mousinho *et al.* (2010), o mediador escolar não substitui ou exerce a função do professor do ensino regular comum, mas tem o papel de oferecer suporte a ele. Para a autora, sua principal função é intermediar episódios que envolvem elementos pedagógicos, comportamentais, recreativos, sociais, comunicativos e que podem estar ligados à linguagem. A pesquisadora ainda afirma que este profissional não pode se comportar como quem apenas traduz ao estudante o que está acontecendo na escola, mas sim como aquele que tenta fazer o aprendiz perceber o que ocorre em todos os ambientes escolares e, dessa forma, possa obter suas próprias interpretações do espaço à sua volta (Mousinho *et al.*, 2010).

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente (Mousinho *et al.*, 2010, p. 94).

Pinheiro, Louback e Vitorino (2014) descrevem a mediação escolar como aquela realizada por meio do acompanhamento do estudante, dentro da sala de aula, onde o mediador se coloca como um agente facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz alcance os seus objetivos (p. 5). Segundo as pesquisadoras, o profissional auxilia no desenvolvimento de atividades e tarefas acessíveis, de forma individualizada, com a finalidade de possibilitar aos professores do ensino regular comum alcançarem todos os estudantes de sua sala de aula. Por outro lado, as autoras também colocam que o mediador, sempre que preciso, ajuda o docente a pensar na sua prática em uma perspectiva inclusiva, com o objetivo de viabilizar a aprendizagem dos estudantes, em especial, aqueles do público-alvo da Educação Especial, propondo e discutindo diversas estratégias de ensino e avaliação. Vale comentar que tornar as atividades acessíveis a estudantes público-alvo da Educação Especial não é facilitá-las ou torná-las menos desafiadoras, mas sim, buscar facilitar a compreensão dos conteúdos específicos de todos e contribuir para a efetiva inclusão desses aprendizes.

Por fim, as pesquisadoras comentam sobre a importância da mediação escolar no contexto da educação inclusiva, pois ela possibilita

o favorecimento do processo de educação na diversidade, o desenvolvimento de medidas de apoio individualizadas para o favorecimento da inclusão escolar e a análise da contribuição do mediador no processo de ensino e aprendizagem do aluno (Pinheiro; Louback; Vitorino, 2014, p. 6).

A partir da relevância dos trabalhos que expomos, apresentaremos a seguir, relatos que trazem as contribuições do ensino colaborativo e da mediação na Educação Básica, em especial, em aulas de Matemática do Ensino Fundamental II, do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Relatos das aulas de Matemática para estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos no Colégio de Aplicação da UFRJ

Diariamente, o trabalho realizado pelos professores em relação aos estudantes público-alvo da Educação Especial se depara com inúmeros desafios. As exigências relacionadas à prática pedagógica inclusiva vão além do processo formativo dos docentes que não se encontram, muitas vezes, preparados para atender este público de estudantes oriundos do Ensino Fundamental I. Além disso, existe a necessidade de um suporte de outros profissionais nas instituições de ensino, tendo a necessidade, de uma organização de um trabalho colaborativo entre a escola, família e sociedade, objetivando fortalecer o combate à intolerância e às barreiras atitudinais.

Quando pensamos em proporcionar uma educação inclusiva e em sua totalidade igualitária, precisamos fortalecer a importância do planejamento no decorrer desse processo. Além disso, a realização de uma avaliação diagnóstica inicialmente, é fundamental para que o professor consiga conhecer seus estudantes, suas potencialidades e dificuldades, para só então, pensar em como contribuir no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento de cada estudante, partindo de suas singularidades e especificidades. O planejamento elaborado para um estudante público-alvo da Educação Especial, com determinada especificidade, não servirá para outro aprendiz com outros tipos de especificidades.

Ao nos depararmos com um estudante com baixa visão, precisamos repensar sobre como contribuir para seu aprendizado, tendo como ponto de partida inicial, a avaliação diagnóstica e a participação da família, onde foi possível conhecer melhor esse estudante, assim como suas dificuldades e potencialidades. Partindo do pressuposto inicial, levou-se em consideração a autonomia desse estudante dentro e fora de sala de aula. Sendo assim, a maior necessidade em relação à sua deficiência, está nas adequações dos materiais trabalhados em sala de aula, sejam eles impressos, digitais ou concretos. Após o atendimento com os

responsáveis pelo estudante e após finalizar uma avaliação diagnóstica, foram apontadas algumas observações importantes para um melhor aproveitamento da aprendizagem e desenvolvimento do mesmo. Dentre elas, se destacam:

(i) Formato dos textos com fonte ARIAL/ARIAL BLACK, tamanho 16.

(ii) Contraste e Nitidez referente às cores das fontes (uso e slides) - **fundo amarelo e letra preta**;

(iii) Se houver o uso de slides, apresentação de vídeos ou algo parecido, é preciso estar atento à claridade da sala de aula. Isso pode dificultar a visualização do estudante;

(iv) As imagens devem estar ampliadas para melhor visualização;

(v) Para atividades impressas e distribuídas em sala de aula, não há a necessidade de uso de folhas tamanho A3. A impressão pode ser feita em folhas de tamanho A4, desde que o tamanho da fonte seja a partir de 16.

(vi) A condição do grau ocular do estudante permite que ele enxergue apenas com sua visão periférica;

(vii) O estudante possui dificuldade em copiar do quadro por conta de suas especificidades. Sendo assim, utiliza um aplicativo no celular ou no *tablet* que realiza a leitura dos textos e os converte em áudio. Para isso, fará uso de fones de ouvido para não atrapalhar os demais colegas.

Especificamente, nas aulas de Matemática, após nos atentarmos às observações anteriores, reparamos que o estudante passou a ter bom desempenho nas avaliações, chegando a participar da Olimpíada Brasileira das Escolas Públicas e Privadas (OBMEP), com ótimo aproveitamento nas duas edições em que esteve presente. Vale comentar que as provas da OBMEP foram adaptadas para atender suas especificidades relacionadas à baixa visão.

Outra experiência desafiadora foi quando iniciamos o trabalho pedagógico com um estudante com paralisia cerebral (PC). No contexto dessa proposta, um ensino voltado para a

inclusão leva em conta as limitações físicas e de aprendizado que os estudantes têm. Ao tratarmos de estudantes com PC, devem ser consideradas suas habilidades e também suas limitações, já que, para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a PC é “[...] um grupo heterogêneo de transtornos motores não progressivos, causados por lesões cerebrais crônicas, originados desde os períodos pré-natal, peri-natal ou pós-natal até os primeiros cinco anos de vida” (Castellano; Freire, 2014, p. 118). A OMS codifica a PC pela CID: G80. Para Cosenza e Guerra (2011), é possível compreender que nem todo o funcionamento do cérebro é afetado, permitindo assim que pessoas com PC consigam desenvolver as mesmas atividades desenvolvidas pelas demais pessoas, porém, de forma diferente.

Evidentemente, a reestruturação e construção do planejamento foi essencial durante o processo pedagógico, visto que suas dificuldades estavam na área motora. Sendo assim, pensamos em materiais concretos como instrumentos norteadores e facilitadores no processo de ensino aprendizado do estudante. Inicialmente, fizemos uso da Prancha de Comunicação Alternativa (PCA), tendo como **objetivo** principal ampliar as capacidades de **comunicação** de uma pessoa com comprometimento motor e de fala, por meio de materiais interativos. Além disso, elas auxiliam no desenvolvimento e aprimoramento dessas habilidades e podem ser fundamentais no ensino e aprendizado desse público de estudantes.

Além disso, foram necessárias a realização de adequações em relação ao tamanho dos textos, onde a sugestão era a apresentação de textos mais simples e diretos. As atividades também necessitaram de adequações, visto que o estudante não possui domínio da coordenação motora fina. Sendo assim, investimos em questões de múltiplas escolhas. As atividades eram realizadas com o auxílio de recursos adaptados para o diagnóstico (Quadro Valor de Lugar, material dourado, pranchas de registro matemático). Foram realizadas adequações nas atividades propostas à turma de modo que o estudante pudesse participar de maneira cada vez mais autônoma. Para isso, a utilização de recursos concretos como

malha quadriculada, tampinhas e quadro-registro tiveram papel fundamental durante o processo educacional do estudante.

Ainda em relação ao estudante com PC, uma ferramenta valiosa utilizada durante as aulas era seu *tablet* pessoal. Por meio dele, algumas atividades poderiam ser realizadas de forma rápida e simples. Por exemplo, em uma aula de Matemática, propomos um exercício de comparação entre números naturais, na qual dois números eram apresentados, e um espaço os separava para que fosse completado com os sinais $\rightarrow\parallel$ ou $\leftarrow\parallel$ ou $\equiv\parallel$. Escrevemos essa atividade em seu *tablet* e pedimos para o estudante realizar a atividade. Sem maiores dificuldades, o estudante realizou a atividade inteira de forma correta. Percebemos, assim, que o estudante tinha aspectos de sua cognição não prejudicados e que conseguia alcançar os mesmos conteúdos apresentados aos seus colegas, porém, por caminhos diferentes daqueles usualmente seguidos por eles.

Um último desafio, que queremos relatar, está associado a um estudante com Transtorno Espectro Autista (TEA). De acordo com Corrêa (2019), ao trabalharmos com aprendizes com TEA, devemos considerar a diversidade trazida por este grupo, pois há vários graus de autismo com níveis mais leves ou mais severos, e esses estudantes têm integrado cada vez mais os espaços escolares, e a inclusão deles pode influenciar diretamente o processo ensino nas escolas regulares comuns. Segundo Corrêa (2019), o autismo pode ser caracterizado como um transtorno em que o indivíduo tem dificuldades de interação social, comunicação e no seu comportamento repetitivo, algumas crianças já apresentam os sintomas nos seus primeiros meses de vida (2019, p. 12).

Segundo Corrêa (2019), o TEA pode ser classificado em três graus: autismo leve (requer pouco apoio), moderado (requer um apoio mais atento) e o severo (requer um apoio recorrente) (*Idem*). De acordo com a pesquisadora, atualmente, os critérios para diagnóstico do transtorno em questão são compostos por:

[...] déficits persistentes na comunicação social e nas interações; (ii) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestadas; (iii) sintomas presentes na primeira infância e a partir de demandas sociais que ultrapassem as capacidades limitadas; (iv) limitação e prejuízo no funcionamento diário (Corrêa , 2019, p. 12).

Entretanto, Chechetto e Gonçalves (2015, p. 210) afirmam que é possível observar que vários indivíduos diagnosticados com o mesmo tipo de autismo podem ter perfis e características próprios, diferentes uns dos outros.

Ao receber o estudante com TEA, em uma das nossas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, logo nas primeiras semanas, percebemos que o estudante tinha um comportamento agitado e foi nos informado que o grau de seu transtorno poderia ser considerado severo. Nos anos de 2020 e 2021, o aprendiz teve seu processo de aprendizagem realizado de forma remota devido à pandemia causada pela COVID-19. Seu retorno às atividades presenciais lhe causou estranhamento segundo o relato de outros profissionais, que tiveram contato com o estudante antes da pandemia. Nas aulas de todas as disciplinas, o estudante não conseguia ficar por cinco minutos dentro de sala. Ao entrar em sala de aula, repentinamente, após alguns minutos, o aprendiz corria para fora da sala em direção ao pátio da escola. Assim, nós – professores do ensino regular comum e professores da Educação Especial – observamos que precisaríamos planejar atividades que fossem dinâmicas e, quando possível, fora da sala de aula para que o estudante pudesse se ambientar melhor. A fim de tentarmos acolher o aprendiz no espaço escolar, a fim de ambientá-lo novamente à sua escola, planejamos uma atividade matemática que explorava o posicionamento dos números naturais na reta numérica, onde a reta foi construída com giz no chão do pátio da escola e os estudantes deveriam se dividir em grupos para se posicionarem na reta acima de números naturais escolhidos por nós e indicados a cada grupo.

De fato, o relato de alguns professores que realizaram atividades mais dinâmicas, como a que relatamos, na quadra poliesportiva ou no teatro, ou no pátio da escola, mostrou que tarefas deste tipo mantinham a concentração e interesse do estudante com TEA, fazendo com que este se apropriasse dos conceitos e conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas de seu ano de escolaridade.

Considerações finais

Estas experiências têm nos mostrado que o papel do professor da Educação Especial não se resume ao acompanhamento do estudante com especificidades. Seu conhecimento sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial e experiências anteriores tornam a sua presença potencialmente relevante em sala de aula e, também, em outros momentos, como planejamentos de aula, diálogos com o professor do ensino regular comum e preparação de materiais necessários para a acessibilidade do estudante público-alvo da Educação Especial, ou seja, quando a codocência é efetivamente realizada.

Em geral, nossas reflexões atuais apontam para a continuidade deste modelo de trabalho realizado na escola, visto que tem-se observado resultados positivos, como a evolução em diversos aspectos dos aprendizes público-alvo da Educação Especial, bem como em sua socialização, autonomia e independência dentro do ambiente escolar. Por outro lado, também se observa um maior engajamento da comunidade capiana, no processo inclusivo, fato primordial para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva. Porém, ainda existem metas a serem atingidas na busca da implementação do trabalho escolar, numa perspectiva inclusiva, como oferecer subsídio às práticas docentes de nossos colegas e da comunidade capiana como um todo.

Esperamos cada vez mais desenvolver estratégias e ferramentas que possibilitem promovam a divulgação dos benefícios que a mediação escolar e a codocência podem

proporcionar aos discentes público-alvo da Educação Especial na nossa escola, sendo este o foco de possíveis futuros estudos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BUSS, B., GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.4, p. 655-674, 2019.

CARMO, J. S.; PRADO, P. S. T. Fundamentos do Comportamento Matemático: a importância dos pré-requisitos. *In*: HÜBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. (org.). **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. Santo André: ESEtec, 2004, p. 137-157.

CASTELLANO, G. B., FREIRE, R. M. A. C. O Diagnóstico Fonoaudiológico na Paralisia Cerebral: o sujeito entre a fala e a escuta. **Ágora**, Rio de Janeiro, v. XVIII, n.1, p.117-134, Jan/Jun. 2014.

CHEQUETTO, J. J.; GONÇALVES, A. F. S. Possibilidades no ensino de Matemática para um aluno com autismo. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 5, n. 2, p. 206-222, 2015.

CORRÊA, L. S. S. **O ensino de Matemática na Educação Básica para estudantes com Transtornos do Espectro Autismo (TEA)**. 2019. 35f. Monografia (Graduação Licenciatura em Matemática) – Instituto de Matemática, Estatística e Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, S. H. A. A. Educação Matemática Inclusiva: adaptação x construção. **Revista Educação Inclusiva – REIN**. Campina Grande, PB, v. 01, n. 01. julho/dezembro – 2017, p. 78 – 95.

FERREIRA, M. S. A abordagem colaborativa: uma articulação entre pesquisa e formação. *In*: SAMPAIO, M. N.; SILVA, R. de F. (org.). **Saberes e práticas de docência**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012.

MAMEDES, N. O. L. Educação Inclusiva: Interação de professor e mediador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/educacao-inclusiva-interacao-de-professor-e-mediador>

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar, 2014.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, nº 82, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: jul. 2022.

MOYSÉS, L. **Aplicações de Vygotski à Educação Matemática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PAULON, S. M., FREITAS, L. B. L., PINHO, G. S. (2007). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

PINHEIRO, V.; LOUBACK, H.; VITORINO, L. Bidocência e Mediação: Dois olhares para o ensino colaborativo. **Anais do Seminário Internacional de Inclusão Escolar: Práticas Em Diálogo**, 1., out 2014, Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro; CAP/UERJ, 2014.

Capítulo 10

Parceria colaborativa entre professores de Educação Especial em tempos de pandemia

Stefhanny Nascimento Lobo e Silva
D'jane Macedo Almeida

Introdução

A pandemia do novo coronavírus trouxe inúmeros desafios para a sociedade como um todo. De uma hora para outra, as pessoas passaram a usar máscara, higienizar as mãos com maior frequência e manter o distanciamento social. Até março de 2020, não sabíamos ao certo quais seriam os impactos da Covid-19 e suas consequências em nossas vidas, sobretudo quando o assunto se referia à Educação brasileira.

Diante do cenário, as escolas foram fechadas e muitos professores tiveram que dar aula em suas próprias casas, muitas vezes sem recursos necessários, como *internet*, espaço adequado, equipamentos eletrônicos, dentre outros. Igualmente, os estudantes enfrentaram problemas semelhantes aos dos educadores, talvez até em maior proporção. Não podemos esquecer que a escola é um ambiente de aprendizagem, de socialização e, para muitas crianças, de alimentação, especialmente para aquelas que vivem em condições menos favoráveis.

Frente ao exposto, o Colégio de Aplicação da UFRJ promoveu diversas iniciativas em prol da escolarização de seus estudantes. Uma delas ocorreu por meio de publicação de edital, permitindo que as crianças contempladas pudessem ter equipamentos e serviços de *internet*. Com isso, nenhuma criança ficou para trás e todas tiveram acesso às atividades propostas pelo site CAP-UFRJ, na quarentena e,

por seguinte, aos encontros síncronos e assíncronos. Assim, em meados de setembro de 2020, o período letivo não-presencial de ensino teve início, no Colégio de Aplicação.

Cabe frisar que naquela época, inúmeras pesquisas sobre os efeitos da Covid, na vida dos estudantes, tinham sido publicadas (UNICEF, 2020; Loa de *et al.*, 2020; Maia; Dias, 2020). Boa parte dos estudos alertavam que os estudantes se sentiam desmotivados, desconcentrados e que não cumpriam a mesma carga horária de estudos, o que poderia prejudicar o desenvolvimento educacional das crianças.

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (2020), as crianças brasileiras poderiam sentir o impacto da pandemia a longo prazo, aumentando a desigualdade social no nosso país (Albuquerque; Leandro, 2021), tendo em vista que comparado ao ano de 2019, os anos de 2020 e 2021, trouxeram dados alarmantes quanto à evasão escolar, especialmente em faixa etária de 5 a 6 anos de idade.

Também não podemos deixar de falar dos estudantes com deficiência, em especial, das pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA. De acordo com Silva, Togashi e Araújo (2020), as pessoas com TEA tiveram suas rotinas abruptamente interrompidas, o que ocasionou diversos comportamentos adversos em virtude do isolamento social. Vale ressaltar que uma rotina bem estruturada pode auxiliá-las no desenvolvimento de suas atividades, acalmando e deixando-lhes mais concentradas.

Atualmente o TEA é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficit na comunicação, interação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos e interesse (APA, 2013). Pessoas com TEA que apresentam necessidades complexas de comunicação – NCC também podem ter apresentados entraves no que concerne à escolarização, em tempos de pandemia. O ensino remoto dependeu fortemente da comunicação verbal e escrita, além do uso de tecnologias, o que muitas vezes dificultou a participação e o engajamento desses estudantes. Além disso, Nunes e Schirmer (2017), apontam que a falta de formação de profissionais da

educação em relação ao uso de Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é um dos principais desafios para a escolarização de estudantes com NCC.

Ademais, estudos evidenciam que a perspectiva do Ensino Colaborativo (EC) possibilita maior interação entre os docentes, além de tornar as aulas mais inclusivas (Capellini; Zerbato, 2019). Cada instituição de ensino pode optar ou não pela implementação do (EC), sobretudo, porque não está explícito na legislação vigente, a implementação do (EC) nas escolas.

No ensino colaborativo, dois professores, de turma e especialista, atuam de forma voluntária e colaborativa em sala de aula. Ambos compartilham as funções pedagógicas e promovem práticas pedagógicas ancoradas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Este último compreende que as práticas pedagógicas devem ser inclusivas, permitindo que todos tenham direito à educação (Oliveira *et al.*, 2019).

Posto isto, o presente estudo pretende relatar a experiência colaborativa de duas professoras de Educação Especial, em tempos de ensino remoto. Assim como discutir as nuances enfrentadas por esses docentes, desde trabalho desenvolvido em parceria, como as práticas pedagógicas adotadas ao longo do percurso. Além disso, pretendemos mostrar como o planejamento colaborativo favoreceu a interação, comunicação e práticas inclusivas em um contexto de aulas não presencial de ensino, permitindo que estudantes e equipe pedagógica, tivessem um olhar inclusivo para os estudantes com deficiência.

Uma parceria colaborativa

Em um período em que fomos obrigados a nos isolarmos e buscarmos novas formas de relacionamentos, especialmente no ambiente de trabalho, em que novas dinâmicas foram propostas, devido às circunstâncias impostas pelo agravamento da Covid-19, optamos por nos Encontrar. Um encontro propositivo, porém, marcado por ansiedades e medo do porvir.

Foi partindo desse misto de sentimentos que decidimos atuar, efetivamente, em parceria colaborativa, o que, conseqüentemente, nos levou a experienciar momentos de trocas que marcaram o nosso trabalho enquanto professoras de Educação Especial, no Ensino Fundamental, atuando no contexto do período letivo não-presencial de ensino, no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), durante a pandemia.

Para fins de contextualização, conceituamos o professor de Educação Especial, com base na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Em seu Art. 12, esse profissional é definido como o professor especialista, com formação inicial, que o habilita para o exercício da docência e com formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009).

Enquanto professoras do AEE, atuávamos em turmas do ensino regular, na perspectiva do Ensino Colaborativo, sendo assim, integrávamos à equipe pedagógica do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, também composta pela Diretoria de Ensino e pelo setor de Supervisão e Orientação Educacional das séries. Nossa atuação abrangia desde os planejamentos das propostas pedagógicas de ensino ao desenvolvimento das atividades em aula. Em tempo, destaca-se que este relato de experiência é referente aos períodos letivos decorridos nos anos de 2020 e 2021. Tendo o 3º ano letivo transcorrido no ano calendário de 2020 e o 4º ano letivo, no ano de 2021.

O trabalho com a equipe pedagógica nos trouxe grandes desafios, pois além da novidade do ensino remoto, que era uma incógnita para todos, também nos inquietávamos com as incertezas sobre o processo de inclusão dos estudantes com público-alvo da Educação Especial, no ambiente de ensino remoto.

Ressalta-se que o termo público-alvo da Educação Especial (PAEE), citado por nós, ao longo deste relato, é oficialmente utilizado em legislações e na literatura para se referir aos estudantes com necessidades educacionais específicas que

precisam do AEE. É, portanto, um termo legítimo presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), muito embora, seja pauta de debates a sua alteração.

Em termos mais elucidativos, a política define como público-alvo da Educação Especial, os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Dito isto, acrescentamos que os estudantes entendidos PAEE, que vivenciaram conosco o contexto dessa narrativa, têm Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual.

Uma vez aceito o desafio de atuar na Educação Especial no ambiente on-line, à medida que os encontros com os estudantes e demais docentes iam se delineando, sentíamos, cada vez mais, a necessidade de fortalecer nossa parceria enquanto professoras da Educação Especial e buscar novas práticas que viabilizassem uma participação legítima dos estudantes PAEE.

Nesse sentido, uma das demandas que nos conduziu a buscar novas estratégias de inclusão e o fortalecimento de vínculos profissionais e afetivos consistia, sobretudo, em lidar com as barreiras atitudinais que, por muitas vezes, dificultavam a compreensão e aceitação de atividades e metodologias propostas pelos professores da Educação Especial. Houve situações em que precisou-se reiterar as legislações vigentes sobre inclusão para enfatizar a importância de um olhar mais atento às necessidades dos estudantes com deficiência, como forma de garantir sua real participação nos encontros.

Sobre essa questão, o Art. 4º, inciso III, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), determina que:

Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio- psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: [...] a busca da identidade própria de cada educando, o

reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (Brasil, 2001, p. 1).

Desta forma, reiteramos, com base na legislação supracitada, o compromisso da escola em desenvolver um trabalho pedagógico articulado considerando os estudantes em suas singularidades, e prover meios para que os estudantes com deficiência tenham a igualdade, necessária, em condições para acesso ao conhecimento e possam desfrutar com plenitude do processo de escolarização.

Para esse fim, destacamos a importância do desenvolvimento de um trabalho articulado com os docentes especialistas e do ensino regular, com o intuito de fortalecer a proposta de inclusão escolar. Entender e usar positivamente as igualdades e diferenças que concorrem no espaço da sala de aula.

No que tange à discussão sobre a atuação colaborativa entre professores, Mendes e Vilaronga (2014) corroboram que o ensino colaborativo é essencial para a construção e legitimação da escola inclusiva, uma vez que, a atuação conjunta e planejada dos professores potencializa o processo de construção do conhecimento (UNESCO, 2001; Reis, 2009; Sousa *et al.* 2016).

Seguindo o ponto de vista de Vilaronga (2014), países pioneiros em práticas de inclusão a exemplada Itália, apontam o trabalho colaborativo na escola como uma estratégia em ascensão, que se aplica tanto na resolução de problemas de ordem do processo de ensino aprendizagem, quanto para promover o desenvolvimento pessoal dos educandos .

No Brasil, porém, esta ainda não é uma prática consolidada, contudo, tem funcionado como uma perspectiva a ser alcançada, dados os fatores que incidem sobre o espaço escolar e a Educação Especial como um todo. Dentre estes fatores, podemos destacar a sobrecarga do tempo de aula docente, e conseqüentemente, a falta de tempo hábil para o planejamento em equipe, o individualismo e

tradicionalismo predominantes nos espaços escolares que são impeditivos eloquentes da práxis reflexiva pelos professores (Freire, 2007).

Não obstante, com o ineditismo das circunstâncias, fizeram-se frequentes nossos momentos de troca de ideias, discussões de propostas e apoio mútuo. Em decorrência, estabelecemos algumas ações no sentido de estruturar esse trabalho em parceria, mesmo sabendo que o novo formato resultaria no aumento da nossa carga horária. Decidimos atuar juntas em ambas as turmas e em todo o trabalho concernente às séries. Essa decisão envolvia a atuação conjunta em todos os planejamentos, reuniões, relatórios, Plano Educacional Individualizado - PEI - e documentos, bem como na elaboração e flexibilização de materiais e recursos pedagógicos acessíveis, dentre outros.

Em face de um propósito definido, iniciamos a abertura de inúmeros arquivos compartilhados, via *Google Drive*, para troca de informações, atividades e registros. Dentre esses, enfatizamos o “Planejamento Colaborativo”, documento criado com intuito de registrar os acontecimentos diários acerca da participação dos estudantes PAEE e juntar elementos que pudessem nos dar suporte às propostas futuras como o desenvolvimento do PEI e as demais atividades que derivariam deste.

De modo geral, buscamos pautar o desenvolvimento do nosso trabalho no Desenho Universal para Aprendizagem - DUA. Trabalhando nessa perspectiva conseguimos atuar de forma mais abrangente, envolvendo todos os estudantes nas atividades, e, ao mesmo tempo, os professores. Eles tornaram-se mais engajados e receptivos às propostas de inclusão dos estudantes com deficiência.

Nesse contexto, o nosso encontro de ideias, amizade e parceria não nos beneficiou apenas no que tange ao apoio recíproco que tínhamos uma da outra, pois, além de sairmos do trabalho solitário, que comumente é vivido pelos professores da Educação Especial, experiência esta que, também, vivenciamos em outros tempos buscamos estabelecer parceria com os demais professores e efetivar

os princípios de inclusão que nos propomos a alcançar (Pinto; Fantacini, 2018).

Implementar o Desenho Universal para a Aprendizagem, na série, foi fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho. A utilização do DUA nas propostas pedagógicas influenciou, inclusive, na formação da identidade das turmas. Compreendendo o DUA em conformidade com os valores preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, foi possível trabalhar com os estudantes, princípios éticos, políticos e estéticos, enfatizando abordagens sobre a inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar e na sociedade. Comumente os estudantes citavam e reforçavam, uns para os outros, valores aprendidos ao longo das aulas, agiam com respeito às diferenças, eram acolhedores, colaborativos e solidários.

Pensar a educação na perspectiva dos direitos humanos nos levou a desenvolver com os estudantes a compreensão do espaço da sala de aula on-line, como um lugar de oportunidade e de direitos. Em analogia ao que prescreve a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também entendemos que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, e por isso, deve conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis. Posto, aqui, a ideia de equidade, também cabe a nós professores contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Dentro dessa discussão, dialogamos com Mantoan ao pontuarmos a importância da igualdade em condições necessárias ao processo de escolarização, pois concordamos com a autora ao afirmar que há diferenciações entre o que é comum e o que é específico entre os estudantes, pois

Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim

como nem tudo deve ser diferente. [...] é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza (Mantoan, 2004, p. 20 *apud* Santos, 1995).

Embora as concepções supracitadas sejam bastante reconhecidas no meio acadêmico, era comum a utilização de recursos pedagógicos que não favoreciam a aprendizagem dos estudantes de forma democrática. A título de exemplo: a *gamificação*, ainda que represente uma metodologia ativa da aprendizagem, com estratégias lúdicas para as aulas, nem sempre eram efetivas, pois, nem todos os estudantes se engajavam naquela atividade, em especial, aqueles com TEA. Isso implica em dizer que é de suma importância reconhecer que a utilização de recursos, por si só, não garante a inclusão e a aprendizagem.

É nesse cenário que precisamos estreitar parceria com a família, como estratégia promotora de inclusão. Houve ocasiões em que os responsáveis percebiam que as atividades não envolviam a criança e, que por esse motivo, precisaria ser repensada para o contexto de encontro síncrono. Frequentemente professores faziam uso da roleta para sortear um estudante para tecer determinado comentário sobre a aula. Essa proposta era bem recebida pela turma, mas ao mesmo tempo complicada para estudantes com NCC e dentro do espectro, por gerar ansiedade e frustração por não poder interagir com os demais colegas e professores. Assim, muitas vezes, observamos que precisávamos buscar outros caminhos para garantir a participação efetiva dos estudantes, e para que todos pudessem se engajar nas propostas pedagógicas oferecidas.

O repensar das propostas, ao longo do processo, abriu espaços de trocas entre estudantes e professores, de modo que os estudantes se sentiam à vontade para sinalizar eventuais dificuldades com as ferramentas, metodologias, ou mesmo limitações e intolerâncias aos barulhos excessivos, dificuldades de concentração, participação e outros. Dentro desse panorama, o Desenho Universal na Aprendizagem tornou-se o meio necessário

pelo qual podemos contemplar todas estas questões, em especial, as especificidades dos estudantes com TEA.

Ainda que os encontros pedagógicos ocorressem em um curto período de tempo, aos estudantes ficaram garantido espaço de trocas e conversas, diariamente, antes do início das aulas. Nesse período de pandemia em que o isolamento se estabeleceu por tempo indeterminado, as crianças ansiavam por mais diálogos com os amigos para falar sobre como estavam sendo afetadas pelos acontecimentos decorrentes da pandemia.

A escuta ativa utilizada pelos docentes tornou-se habitual entre todos e para todos. Os estudantes passaram a praticá-la também entre eles, esse comportamento conduziu a turma a estabelecer uma relação de respeito mútuo, na qual as crianças demonstravam sentir-se valorizadas, respeitando as falas uns dos outros.

A exemplo, houve uma situação em que a turma indagou às professoras, bem como a família da criança com TEA com necessidades complexas de comunicação acerca da apresentação do trabalho do estudante. Na ocasião, a família abriu a câmera e junto com o estudante, mostraram a atividade da árvore genealógica.

Com efeito, os estudantes da turma passaram a proferir inúmeros comentários positivos: — *Sua árvore está linda!*; — *Sua árvore está mais bonita de todas!*; — *Gostei muito!*; — *Você poderia apresentar mais vezes.* Ao final da apresentação, tanto a turma como o estudante com TEA, demonstraram estar felizes com a participação do colega de turma, tendo em vista que eles estudam juntos desde o 1º ano.

Esse acontecimento suscitou reflexões entre os familiares do estudante e a equipe docente, esta que por sua vez, percebeu-se desafiada a promover mais momentos como aquele, importante tanto para o fortalecimento de vínculos entre os estudantes, como para o exercício da empatia, troca de experiências e aprendizado.

Imbuídos dessa missão, no desenvolvimento do projeto interdisciplinar que se realizou nas séries, frequentemente, levávamos temas como acessibilidade, inclusão, racismo etc., com o intuito de refletir com as crianças sobre questões sociais. Sempre

usando filmes, contos, poemas, charges, jogos ou notícias de jornais como ponto de partida para o diálogo. Muitas vezes, os temas eram trazidos pelos próprios estudantes. Essas propostas também pretendiam, em seu cunho pedagógico, propiciar reflexões acerca do nosso cotidiano em sala de aula on-line e tornar esse ambiente mais acessível e acolhedor aos estudantes com deficiência.

De modo geral, as atividades promoviam espaços ricos em discussões, nos quais os estudantes podiam se expressar e sentiam-se à vontade em fazê-lo. Enquanto professoras, mantínhamos uma escuta ativa que nos ajudava a revisar nossa prática e rever dimensões múltiplas no processo de aprendizagem, no período remoto. As discussões contemplavam desde estratégias práticas e técnicas do nosso ambiente virtual para os encontros síncronos, como alternativas para as atividades assíncronas e os métodos de avaliação.

Tendo os estudantes como coparticipantes desse processo, conseguimos fazer da nossa sala de aula, um ambiente seguro para todos. As crianças entenderam que podiam, livremente, expressar suas opiniões, bem como mudar de opinião ao longo dos debates; e mais do que isso, que podiam errar e aprender uns com os outros, não apenas com os professores. Como resultado, formaram-se turmas unidas, acolhedoras às questões individuais dos colegas de turma, sensíveis às diferenças e abertas ao diálogo e a ressignificar o mundo à sua volta.

Mesmo que partíssemos, sempre, da ideia de tornar o ambiente on-line mais inclusivo aos estudantes com deficiência, tivemos muitos outros ganhos com o coletivo. Por se enquadrarem na perspectiva do DUA, as metodologias contemplavam também os demais estudantes que, além das alterações em suas rotinas, vinham enfrentando questões difíceis sobre saúde, muitas delas motivadas pelo isolamento social. Era comum ouvirmos relatos sobre dificuldades de concentração. As crianças falavam ainda, do cansaço excessivo devido ao longo período de exposição às telas e, pelo excesso de atividades virtuais; também houve relatos de desmotivação e ansiedade para o retorno presencial. Nesse contexto, foi possível observar que algumas crianças receberam

diagnósticos de problemas de saúde desencadeados pelo aumento de ansiedade e foram orientados a buscar tratamentos alternativos como terapias ou atividades físicas e interativas.

Além das questões que os inquietavam diretamente, alguns estudantes traziam, inclusive, preocupações de seus responsáveis sobre a redução de carga horária a que foram submetidos e as possíveis implicações dessa redução do tempo de aula em sua formação. Desse modo, era comum a comparação entre eles e crianças conhecidas que estudavam em colégios particulares - que se organizavam mais rapidamente para o retorno presencial - e isso os preocupava.

O período de distanciamento social veio, sobremaneira, enfatizar o isolamento social já conhecido pelas pessoas com deficiência, que viviam nessa condição antes mesmo da pandemia. Pesquisadores de diferentes países concluíram em seus estudos, que as pessoas com autismo foram ainda mais prejudicadas com o distanciamento social, visto que, nesse período de quarentena obrigatória, foram privados tanto das possibilidades de interagir socialmente em ações do cotidiano e eventos, o que já é um grande desafio para os autistas, e ainda, impossibilitou a continuidade de serviços terapêuticos e de reabilitação que lhes ajudavam a trabalhar estas questões de interação com seus pares (Barbosa *et al.*, 2020).

Em concordância com as constatações mencionadas também pudemos observar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA e suas famílias. Acompanhamos e vivemos com eles, momentos de frustrações, desânimo, ansiedade e estresse, até mesmo o desenvolvimento de uma nova síndrome, que veio a agravar o quadro de saúde do estudante. Objetivamente, estas questões também causaram impactos sobre a participação do estudante nos encontros on-line.

De modo geral, é importante destacarmos que apesar de todas as mobilizações realizadas pela equipe docente no sentido de promover, no espaço da sala de aula virtual, um ambiente inclusivo e equânime. Apesar de todos os recursos e metodologias empregados na busca pela inclusão dos estudantes com

deficiência, nossa vivência nesses dois períodos letivos, nos revelou que há um conjunto de fatores que precisam ser repensados, no nível social, para que possamos continuar avançando para uma sociedade mais inclusiva, sobretudo, nos espaços escolares.

Para pensarmos, efetivamente, a inclusão das pessoas com deficiência na escola, apontamos aqui algumas vertentes que pudemos constatar na vivência dessa experiência. Precisamos de maior disseminação das políticas de inclusão digital, e de igual modo, de melhores condições sobre a carga horária e valorização dos professores da Educação Especial, assim como a oferta de recursos materiais para a garantia do Atendimento Educacional Especializado, além de outras. São questões que estão num âmbito que extrapolam o espaço da sala de aula, portanto, requerem muito mais que boa vontade dos professores, estudantes e familiares.

Considerações finais

A literatura científica sobre o ensino colaborativo tem ganhado caminhos promissores no que tange ao processo de escolarização de estudantes com deficiência. Igualmente, percebe-se que o Desenho Universal na Aprendizagem pode ser uma estratégia benéfica para a garantia de direitos e promoção de inclusão educacional e social dessa população.

Diante do que foi exposto, ao longo do texto, nota-se que o uso dessas estratégias pode favorecer a inclusão dessas crianças, tendo em vista que o ensino remoto foi um período desafiador para inúmeros profissionais de Educação, sobretudo para aqueles que atuavam na Educação Especial.

No início da pandemia, muitos docentes não sabiam como promover ações inclusivas com os estudantes PAEE, especialmente porque o contexto da tela não era atrativo e inclusivo para a maioria das crianças com deficiência. Os professores, por sua vez, precisavam repensar suas práticas e firmar parcerias sólidas com as famílias, uma vez que eles seriam os principais mediadores dessas crianças, em período remoto não presencial de ensino.

Conseqüentemente, houve por parte das professoras de Educação Especial, desse relato, a preocupação de trabalhar em parceria colaborativa. Essa parceria, talvez nunca descrita na literatura, apontou que os professores que trabalham no AEE precisam criar vínculos entre os seus pares, para experienciar o processo de inclusão escolar que, às vezes, é um caminhar solitário. Nesse relato, foi possível observar que antes de promover qualquer trabalho colaborativo com outros docentes, fez-se necessário estar disposto a dialogar e a criar estratégias com os próprios docentes do AEE.

Assim, com a parceria consolidada, as professoras decidiram atuar juntas, de forma a promover práticas pedagógicas ancoradas no DUA, para melhor envolver os estudantes com deficiência e a turma nas ações pedagógicas referentes à série. Frente a isso, houve por parte da turma e docentes, um olhar inclusivo e uma vontade de discutir pautas voltadas para a diversidade e inclusão social.

Embora, tenha havido resistência por parte de alguns docentes, especialmente no que tange à elaboração de atividades pedagógicas, a maioria dos professores pedia ajuda para melhor planejar as aulas, tendo em vista que vivemos numa sociedade plural e democrática.

Concluimos, nesse relato, que mais ações como essa devem ser realizadas e descritas na literatura, com o objetivo de inspirar outros docentes da Educação Especial para atuar em parceria. Tal iniciativa pode ser evidenciada no livro *Voz de professores de Educação Especial em tempos de pandemia*, no qual os professores de AEE relataram suas práticas docentes em tempos de ensino remoto, bem como demonstraram não estar sozinhos em um período tão complicado.

Por fim, sugere-se que mais cursos de formação continuada sejam realizados *in loco*, a fim de melhorar a prática dos docentes que atuam no núcleo comum e AEE. Quando nos referimos à formação, ressaltamos que esta precisa fazer com que o docente reflita sobre a sua própria prática, utilizando recursos de autoscopia, por exemplo (Nunes; Silva; Nunes; Schirmer, 2020).

Referências

- ALBUQUERQUE, M. V., RIBEIRO, L. H. L., Desigualdade, situação geográfica e sentidos da ação na pandemia da COVID-19 no Brasil. **Cadernos de Saúde Pública [online]**. 2020, v. 36, n. 12.
- BARBOSA, A.; FIGUEIREDO, A. V., M.; BATISTA, R. Impactos da pandemia Covid-19 na vida das pessoas com Transtorno do Espectro Autista . **Revista Judiciária do Rio de Janeiro**, 24 (48); 91-105, 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. ResoluçãoCNE/CEB 2/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficialda União, Brasília, DF, 14 set. 2001, Seção 1E, p. 39-40. Acesso em: 28 jan. 2022. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF:MEC, 2008. Acesso em: 28 jan 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. º 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o AtendimentoEducativo Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. DiárioOficial da União, 5 de outubro de 2009. Acesso em: 28 jan. 2022. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** SãoPaulo: Edicon, 2019.
- FIOCRUZ. **Instituto Nacional de Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira**. COVID-19 e Saúde da Criança e do Adolescente. Ago., 2020. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencaocrianca/covid-19-saude-crianca-e-adolescente>>

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LOADES, M. E. Revisão sistemática rápida: o impacto do isolamento social e da solidão na saúde mental de crianças e adolescentes no contexto do COVID-19. **Jornal da Academia Americana de Psiquiatria Infantil e Adolescente**. Disponível em <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0890856720303373>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAIA, B. R.; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2020, v. 37. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>>. Epub 18 maio 2020. ISSN 1982-0275. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200067>. Acesso em: 17 abril 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 95 (239). São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?lang=pt>>. Acesso em: 07 mai. 2021.

NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (org). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

NUNES, L. R. D. P., SILVA, S. P. N., NUNES, D. R.; SCHIRMER, C. R. Técnicas e procedimentos de autoscopia na formação inicial e continuada do professor reflexivo: revisão descritiva da literatura. *In*: NUNES, L. R. D. P. **Autoscopia: uma ação reflexiva sobre a prática docente**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, p. 15-43.

OLIVEIRA, A. R. de P.; MUNSTER, M. de A.; GONÇALVES, A. G. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 44, 2019 p. 675-690.

PINTO, P. S. C. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo na escola: um caminho possível para a inclusão. **Research, Society and Development**, vol. 7, núm. 3, Universidade Federal de Itajubá, 2018, p. 01-15.

REIS, M. R. V. A. dos. **As dimensões pessoal e interpessoal na relação professor de educação especial e professor do ensino regular**. 398 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, Aveiro, 2009.

SANTOS, B. S. **Entrevista com o professor Boaventura de Souza Santos**.

SILVA, S.; TOGASHI, C.; ARAÚJO, M. **Manual de orientação para pais de crianças com TEA em tempos de isolamento social**. São Paulo: Cia do ebook, 2020.

SOUSA, D. R.; SILVA, R. N.; FANTACINI, R. A. F. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, v. 6, 2016, p. 91-105.

UNICEF. Impactos Primários e Secundários da Covid-19 em Crianças e Adolescentes. **Relatório de análise: 1ª Onda**. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/impactos-primarios-e-secundarios-da-covid-19-em-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

UNESCO. **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/CONSED, 2001.

Capítulo 11

O corpo e as interseccionalidades na escola: questões para pensar a hospitalidade com estudantes com deficiência

Glauber Resende Domingues
Piedro Victor Garcia
Thais Motta

Introdução

Este texto tem por objetivo refletir sobre o teor dos discursos proferidos sobre os estudantes com deficiência, objetiva, ainda, refletir sobre e as interseccionalidades que podem atravessar os corpos de crianças, adolescentes e jovens na Educação Básica. O capítulo apresenta reflexões sobre: a) opressões cruzadas, vividas cotidianamente, na escola e fora dela e que aprofundam as exclusões vivenciadas por esses sujeitos; b) padrões de normatização do corpo e que atravessam a constituição identitária, subjetiva dos estudantes e que aprofundam ainda mais os abismos impostos por marcadores de 'normalidade' e 'anormalidade' presentes em nossa sociedade capitalista, patriarcal e colonialista.

Deste modo, este capítulo tem por intenção, refletir e refratar, a partir das nossas experiências cotidianas, como docentes na Educação Básica, as múltiplas opressões que atravessam os nossos corpos e os corpos de estudantes que, em virtude de classe social, de raça, gênero, entre tantos outros marcadores sociais, em especial, as múltiplas opressões podem carregar os corpos que vivenciam a experiência da deficiência. Isto porque, em nosso entendimento, temos a desconfiança de que as vivências das pessoas com deficiências na escola são atravessadas por olhares e

comportamentos daqueles ditos “normais”, que tendem a adotar uma postura de pouca relação, quiçá segregadora com estes corpos.

Neste sentido, fazemos um esforço reflexivo e alteritário de pensar: o que é ser uma pessoa com deficiência na escola? Temos por mote, a ideia de que estes corpos acabam ocupando um espaço historicamente marcado por padrões de aprendizagem e de comportamento, balizados por currículos, instrumentos avaliativos e didáticas únicas e modelares. Ainda na esteira da interrogação anterior, cabe perguntar: o que é ser um estudante com deficiência, e sentir o entrecruzamento de outras opressões, cunhadas nas relações de poder como LGBTQIA+fobia, racismo, machismo e o capacitismo?

Neste sentido, trazemos para a centralidade do debate, a problematização das relações entre as práticas pedagógicas e os discursos proferidos no cotidiano para pensar sobre os padrões de normalização dos corpos. É de fundamental importância, refletir sobre a formação docente e o *pensar-fazer* da docência que, muitas vezes, ainda propagam discursos estereotipados ao se misturarem às relações de poder impostas pela sociedade. Deste modo, desejamos pensar esses corpos, como corpos possíveis, contribuindo para a vigilância *epistemopolítica*, para a desconstrução de culturas e práticas de racismo, LGBTQIA+fobia, e as relações de gênero, por meio da problematização do machismo e do capacitismo. Para tal, percebemos como fundamental criar possibilidades pedagógicas e vivências escolares inclusivas, ao potencializarmos as experiências desses estudantes em uma educação menos normalizadora, decolonial, antirracista, anticapacitista e mais potencializadora de debates acerca da alteridade e das diferenças, bem como das possibilidades de pertencimento de todos os corpos, especialmente dos corpos ainda considerados desviantes do padrão social.

Ao abordar as questões supracitadas, este texto procura, em sua primeira seção, conversar teoricamente com a perspectiva da interseccionalidade, entendendo este conceito em sua instrumentalidade teórico-metodológica, para compreender os

atravessamentos, que um corpo, com deficiência, pode sentir quando ocupa o espaço da escola. Ainda nesta perspectiva, dialogaremos com os marcadores que produzem interseccionalidades e precisam ser pensados desde a compreensão da noção de hospitalidade, a partir dos escritos de Derrida (2000), compreendendo que estes marcadores conceituais são oriundos de matrizes teóricas distintas.

Na segunda seção do texto, apresentamos um relato de experiência que traz a narrativa (auto)biográfica de uma mãe de um estudante autista que foi matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2020, período que foi marcado pelos atravessamentos provocados pelo isolamento social imposto pelo período pandêmico advindo da Covid-19. Nas falas apresentadas será possível perceber os dilemas, as questões sobre os processos de socialização de estudantes, compreendendo seus atravessamentos interseccionais, mas também, sobre como a escola se mobilizou para tornar-se um lugar de hospitalidade para, ainda que num ambiente virtual.

Ao final do texto, apresentamos uma síntese sobre como temos nos esforçado para compreender os marcadores interseccionais de opressão que atravessam as(os) estudantes com deficiência, que chegam até a escola e como podemos, a partir da noção de hospitalidade e disponibilidade ao outro (Skliar, 2019), promover deslocamentos em nós mesmos, de forma a compreender os modos pelos quais os corpos discentes ocupam o espaço da escola e as maneiras pelas quais, podem vir a aprender ou não, nesse espaço.

Sobre as noções de interseccionalidade e de hospitalidade

A ideia de interseccionalidade tem seu fundamento em contribuições advindas do influente manifesto intitulado *Combahee River Collective*, de 1977, porém, foi apresentada como formulação conceitual apenas em 1989, pela teórica feminista negra estadunidense, Kimberlé Crenshaw (1991). Desta forma, o conceito é cunhado com a intenção de compreender determinados

cruzamentos de marcadores da diferença e como suas correlações intensificam o lugar de opressão de determinadas pessoas. Subjaz, então, nesta leitura a perspectiva de que um determinado marcador é o responsável pela opressão enquanto que outros são lidos como secundários. Para Crenshaw,

a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (2002, p.177).

Considerando a perspectiva apresentada pela autora, podemos nos interrogar sobre o quanto (e como) estes marcadores produzem efeitos, sobre como os corpos se comportam e se desenvolvem na escola. O quanto diz respeito a uma preocupação com o tempo de exposição de estudantes oprimidas e oprimidos e o como diz respeito às diferentes formas e facetas com as quais estas opressões se reinventam, para manter estudantes e suas respectivas famílias num lugar de silenciamento.

A esta preocupação com os marcadores interseccionais deve ser adicionada aquela que diz respeito aos corpos de pessoas com deficiência, sobre suas formas de sentir e perceber o mundo, bem como seus mecanismos de aprendizagem. Isto porque, como já mencionamos inicialmente, o currículo e as práticas pedagógicas operam numa perspectiva de um ideal que produz, a maior normalidade e a maior valorização social daquele corpo que dele mais se aproxima (Reis; Paraíso, 2013, p. 1251), ou seja, de um corpo que performa normalidades de gênero, de raça, de classe e de formas de aprendizagem. Neste sentido, os corpos que, atravessados por estas lógicas interseccionais, conseguem sobreviver ao espaço e à lógica da escola são, na análise de Reis e Paraíso (2013), corpos guerreiros.

Akotirene (2019), uma das expoentes no Brasil sobre a referencialidade teórico- metodológica da interseccionalidade, tem a entendido como o espaço onde os marcadores inseparáveis do racismo, do capitalismo e do cisheteropatriarcado precisam ser colocados em lugar de interrogação.

Considerando tais aspectos, é preciso salientar que operar com o conceito de interseccionalidade requer proceder com marcadores variados, sejam eles os propostos por Creenshaw (2002) ou Akotirene (2019), a saber, classe, gênero e raça, como outros que emergem do objeto de estudo em questão. Considerando que tais conhecimentos por vezes são subalternizados e/ou invisibilizados, podemos postular que os saberes produzidos sofreram – ou têm sofrido – um epistemicídio, nos termos de Santos e Meneses (2010).

Poderíamos dizer, que esta noção de interseccionalidade está sendo pensada do o lugar das(dos) estudantes e de suas famílias, bem como de todas e todos os sujeitos que estão atravessados pelos lugares de silenciamento. Porém, pensamos que cabe perguntar: mas e a escola? Que deslocamentos a escola sofre para se recolocar na relação com estudantes com deficiências e suas respectivas famílias? Que aprendizagens travessias a escola precisa fazer para aprender a ouvir as demandas diversas que tais estudantes precisam acessar para poder estar no território escolar e para aprenderem? É neste terreno que compreendemos ser de grande valia o entendimento da noção de hospitalidade.

A noção de hospitalidade, a qual visitamos, nos convoca a pensar sobre como a escola pode e precisa repensar-se no que diz respeito às suas lógicas curriculares e avaliativas, bem como aos seus espaços. Por ser uma instituição social que foi forjada no bojo da Modernidade, findou por ser um organismo social que contribuiu para uma normalização dos corpos, para uma normatização também dos saberes que tais corpos trazem. Ousaríamos dizer até que se tornou o espaço no qual os saberes individuais foram invisibilizados.

Tendo por base uma noção do senso comum, costumamos pensar a ideia de hospitalidade a partir da instituição social que

comumente exerce esta função, a saber, o hospital. Então, o hospital, a instituição social à qual se prepara para receber pessoas de diferentes tipos e origens e que possuem necessidades específicas de atendimento em saúde e suas peculiaridades. Isto significa dizer que, primordialmente, o hospital é uma instituição que tem por natureza preparar-se para receber seus pacientes.

Apesar de soar um tanto estranho, é nesta perspectiva que a escola precisa pensar a sua relação com a hospitalidade. Haja vista que a hospitalidade está centrada em pensar os processos institucionais de recebimento de diferentes pessoas, trazendo suas necessidades, dores e experiências pregressas que as fizeram ser quem elas são.

Neste sentido, operamos aqui com hospitalidade, nos termos de Jacques Derrida, pois no seu entendimento ela

vem aqui a traduzir, levar adiante, re-produzir, as outras duas palavras que lhe tem precedido, 'atenção' e 'acolhida' [...] uma série de metonímias dizem a hospitalidade, o rosto, a acolhida: a tensão para com o outro, intenção atenta, atenção intencional, sim ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, a acolhida do rosto, a hospitalidade, são a mesma coisa, mas o mesmo enquanto acolhido do outro, ali onde ele se subtrai ao tema (Derrida, 1998, p. 40).

Produzindo um diálogo com a citação acima, podemos pensar que o outro, que geralmente é temática, é tema, está do lado de fora como se fosse uma personagem da qual falamos e sobre a qual, por vezes, silenciamos, inclusive. A ideia da hospitalidade consiste em pensar que o outro, ao entrar na escola, deixa de ser o outro. Ele passa ser protagonista daquela história, que, até então, era um membro externo, sobre o qual se falava. É importante mencionar que esta passagem de “estudante-tema” a “estudante-protagonista” não é feita de forma natural. Ela exige uma ideia de empoderamento do próprio estudante e de sua família por um lado, mas, por outro lado, há também a necessidade de a escola repensar a si mesma.

Neste sentido, ainda em diálogo com Derrida (1998), podemos estabelecer que o princípio da hospitalidade no espaço escolar está atravessado pelo binômio *atenção e acolhida*. Isto significa dizer que a escola precisa sempre se repensar toda vez que for receber pessoas que operam fora de determinadas lógicas de normalidade, seja em se tratando de estudantes com deficiência, seja de outros marcadores de diferença que constituem tais indivíduos, como os de raça, de gênero e de classe.

A escola precisa, neste sentido, deixar de ter o protagonismo da fala vococêntrica, na qual o que ela fala é a regra, é a lei, para exercer a escuta das vozes, dos corpos, buscando dar atenção às diferentes formas com as quais estes corpos percebem o mundo e aprendem. Mas também, precisa ter atenção ao que estudantes com deficiência trazem de conhecimento e de experiência de mundo. Isso significa exercer escuta atenta, observação e receptividade a outras formas de compreensão das coisas das quais a escola fala. A ideia é que, inclusive, a escola possa, a partir dessa escuta, reorientar aqueles conhecimentos que ela perpetua. Neste sentido, dar atenção e acolher curricularmente os saberes que tais estudantes trazem.

A acolhida diria respeito a como fazer com que a hospitalidade tome contornos que ressignifiquem o espaço. De outra forma, é como tornar material, estrutural, arquitetônico, as demandas por mudanças no espaço físico da escola, que estudantes com deficiência e suas famílias trazem. É promover mudança nas ações, nas formas com as quais estamos acostumados a tratar a todo e qualquer estudante. Em última instância tensionamos esta lógica do “todo” e “qualquer”, inclusive para estudantes que não são público da Educação Especial (PEE), porque não podemos enquadrar a lógica de ligação com o outro, neste lugar de relação. Isto dialoga com que menciona Skliar (2008), com uma ética que é anterior ao outro, diz respeito a como nós o percebemos, independente de quem ele seja.

A nossa intenção aqui é fazer com que estas ideias tomem corpo, não sejam apenas uma discussão teórica, sem um rosto, sem

um *outro* que tenha se tornado *um*. Neste sentido, entendemos ser de fundamental importância a narrativa, a voz de pessoas que ocupam estes lugares e que têm, a partir de suas dimensões interseccionais, provocado a pensar a hospitalidade que a escola precisa começar a exercer, seja em relação a sua forma de receber, quanto em sua forma de se relacionar cotidianamente com estudantes com deficiência e suas famílias, seja em relação às provocações curriculares urgentes e necessárias para que não perpetuemos os inúmeros distanciamentos que a escola, consciente ou inconscientemente, venha reproduzindo.

Narrativas de corpos oprimidos: o que fazer com que escutamos dos estudantes e de suas famílias?

Ao pensar as opressões cruzadas que se materializam no corpo e nas experiências das(dos) estudantes com deficiência, refletimos sobre uma das mais complexas experiências de estudantes em situação de inclusão, que temos acompanhado no CAP. Complexidade no sentido de exigir constantes mudanças de objetivos e estratégias no Plano Educacional Individualizado (PEI), para que de algum modo, possamos garantir a escolarização desta criança e o acolhimento da sua família na escola.

Aqui, referimo-nos a um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2020. O estudante era aluno da Educação Infantil no CAP-UFRJ, Sede Fundão, e frequentava a escola em horário integral, ou seja, uma rotina organizada nos tempos e nas múltiplas possibilidades de interação com crianças e adultos e pela experiência sensível com múltiplas linguagens e expressão comunicativa.

Justamente no ano de transição para o período parcial, ao ser transferido para o 1º ano do Ensino Fundamental do CAP Lagoa, a pandemia exigiu a suspensão das atividades presenciais, acarretando muitos prejuízos a esta família, que já vivia em uma situação de grande vulnerabilidade social. Uma criança negra, da classe popular, morador da favela, filho único de uma mãe solo,

que vive apenas com a renda de um salário mínimo, oriundo do Benefício de Prestação Continuada (BPC), programa de assistência social do Governo Federal para custeio de despesas das famílias de pessoas com deficiência que comprovem baixa renda.

Deste modo, este estudante autista que viveu toda a sua primeira infância – da creche à pré-escola – estudando em horário integral, passa a vivenciar, em virtude da pandemia de COVID-19, um processo de isolamento restritivo à casa. Além da perda de uma rede de apoio multidisciplinar com a qual contava dentro da própria UFRJ, a saber: atendimentos no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), no Centro de Ciências da Saúde da UFRJ. Neste espaço, tinha acesso aos atendimentos de terapia ocupacional, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia e neuropsiquiatria.

A perda da rotina escolar em horário integral, do apoio dado pelos atendimentos multidisciplinares e a dificuldade da família em constituir uma nova rotina, no contexto complexo de escassez econômica, social e de tantas outras exclusões que a pandemia provocou, atingiram sobremaneira a este estudante e as suas relações familiares.

Deste modo, a criança começou a comunicar o seu desconforto com tantos atravessamentos em sua vida cotidiana, tendo desorganizações frequentes e cada vez mais intensas, respondendo, a maior parte das vezes, de forma irritativa, com episódios de auto-agressão e hetero-agressão, para demonstrar a sua insatisfação com o contexto vivido. Passou a não mais controlar os esfíncteres, a chorar constantemente, a hiperfocar em objetos e em situações perigosas, segundo relatos da responsável.

Neste sentido, as estratégias pedagógicas planejadas no início da pandemia para uma melhor configuração das aulas virtuais, para toda a turma do primeiro ano, mesmo considerando as especificidades e os interesses do estudante, não correspondiam, naquele momento, às necessidades dele e de sua família. Ao observarem que as atividades planejadas não contemplavam o estudante, a equipe pedagógica mudou por, diversas vezes, o

planejamento colaborativo. Pensavam estratégias diversificadas na tentativa de acolher as necessidades do estudante e garantir o seu direito à participação.

Durante um bom tempo, nenhuma tentativa de inclusão deste estudante nas aulas on-line, pareciam surtir efeito. Justamente pela complexidade em *pensarfazer* inclusão em educação sem o encontro físico, sem as interações reais, por mais que a equipe pedagógica procurasse soluções e acompanhasse diariamente à família e o estudante, via conversas por *WhatsApp*, nada parecia dar certo. Isso nos ajuda a pensar que apenas garantir o acesso ao computador e a *internet* como elementos de inclusão social a todase todos, no caso das pessoas com deficiência, ainda são estratégias insuficientes para a garantia da acessibilidade e do direito à aprendizagem.

Assim, os objetivos iniciais apontados no Planejamento Educacional Individualizado (PEI), do estudante, não foram atingidos em um primeiro momento. Essa situação provocou muitas frustrações na equipe da série, mas, ainda assim, muitos deslocamentos nos fizeram pensar, conversar, pesquisar e buscar saídas para a manutenção dos vínculos de afeto e de aprendizagem. Foi nesse contexto, que passamos a entender a ideia de *deslocamento* como o acontecimento que te provoca a sair do lugar e responder de algum modo o que te interpela. Aquilo que não te permite calar ou se omitir. Um não álibi (Bakhtin, 2012). Quando não há nada que possa te proteger do não pertencimento e de uma implicação responsiva com relação a uma determinada história.

Deste modo, ao nos percebermos diante de uma completa incapacidade de criar estratégias para acessar àquela família, compreendemos que naquele momento, a estratégia mais potente para a inclusão que esta criança, talvez, necessitasse, era que ela e a sua família fossem escutados e acolhidos sem pré-julgamentos. Começamos a tentar compreender em nossas corporeidades, a importância de estar disponível ao *outro* no sentido da hospitalidade. A questão que nos deslocava o tempo todo passou a ser: o que significa receber esse estrangeiro que chega e que nem sempre, de pronto, consegue conversar em uma língua comum? Que não

consegue entrar de modo inteiro e confortável no espaço e no tempo que nós temos a oferecer? Foi quando começamos a entender que era necessário se colocar em permanente estado de conversação com essa família. Entendemos que era necessário realizar muitas reuniões com a mãe e com a avó do estudante para compreendermos a realidade objetiva, para só então, planejarmos as proposições, a partir das condições e possibilidades de mantermos, em algum grau, os vínculos de afeto com este estudante.

Foi então, que optamos em reconfigurar os nossos objetivos, fazendo um trabalho de acompanhamento, escuta e orientação à família para que pudessem, a partir da própria compreensão e consciência dos atravessamentos vividos por eles, se sentirem acolhidos e apoiados, tendo um pouco mais de condições de participarem da escola virtual, do modo como lhes fosse possível.

Optamos então por um contato mais direto e permanente com a família e com o estudante, via aplicativo de *WhatsApp*. As conversas, aos poucos, nos davam melhores indícios de como proceder, por quais caminhos seguir. A equipe pedagógica do 1º ano optou pela produção de recursos físicos para o desenvolvimento do AEE, visto que, mesmo o estudante tendo sido beneficiado pelos editais de inclusão digital, o uso das mídias virtuais ainda era um complicador para essa família. A partir disso, foram criados jogos concretos (pareamento, memória, quebra-cabeças, associação do nome próprio, figura-fundo, entre outros), além de recursos de Comunicação Aumentativa e Ampliada (CAA), de baixa tecnologia com cartões contendo símbolos pictográficos para a organização da rotina do dia. Foi produzido também, um quadro de rotina para fixação na parede da casa na altura dele. Além disso, produzimos uma pasta portátil de CAA. Uma estrutura com velcro para a fixação dos cartões pictográficos com sequenciação das atividades a serem realizadas durante a saída da casa. A intenção com a produção deste recurso foi facilitar a antecipação das atividades que seriam realizadas durante o deslocamento fora da casa, evitando a ansiedade provocada pela saída do ambiente familiar.

A dificuldade na consolidação dos objetivos com esta família e, principalmente, os objetivos pedagógicos com esta criança nos faziam indagar se os caminhos que estávamos escolhendo eram os mais assertivos. Todas as opções feitas nos pareciam vínculos frágeis. Tínhamos a impressão que não falávamos a mesma língua. Mas não desistimos. Continuávamos a tentar conversar constantemente com esta mãe na busca por compreender o lugar de onde ela falava. Uma mulher, negra, da classe popular, moradora da favela, mãe de uma criança com autismo em uma situação de extrema vulnerabilidade social. Opressões cruzadas (Biroli; Miguel; 2015). Não é fácil ser esta mulher. Não é fácil ser esta mãe. Olhar a partir deste prisma foi nos dando condições de compreender melhor as razões pelas quais era tão difícil acessar a esta família, além de nos mover na busca de meios de estreitarmos as vinculações afetivas e com o conhecimento.

À medida que conversávamos, a mãe tornava-se para nós, um *sujeito encarnado* (Najmanovich, 2009). Uma mulher real. Era no exercício de escutar com o corpo todo, as narrativas de uma experiência singular, que nos aproximávamos um pouco mais de uma realidade, em grande medida, estranha a nós, mas que desejávamos compreender. Narrativas do tipo: *“vou te dizer a verdade. A escola é a minha última preocupação agora”*. Eram nesses momentos que pensávamos: mas o que fazer diante disso que ela nos confessa? Diante da realidade objetiva de corpos que vivem exclusões de tantas ordens e que precisam em meio a uma pandemia se preocupar apenas em sobreviver?

A partir desta experiência, seguimos buscando *ser* acolhimento, e provocar deslocamentos coletivos e de modo mais ampliado na escola. Uma busca por problematizar e desconstruir culturas escolares que ainda se mantêm muito engessadas, no que se refere a um currículo único para toda a turma, a compreensão de que os estudantes precisam ter um mesmo modo de aprender; que há maior ou menor importância e valor entre os instrumentos avaliativos, logo, que é aceitável privilegiar instrumentos avaliativos canônicos em detrimento de outros.

Escutar a narrativa dessa mãe nos desloca a pensar se as escolas das quais fazemos parte, constituem, no cotidiano, políticas, práticas e culturas de inclusão em educação (Santos, 2015); ou têm apenas cumprido as determinações legais no sentido de garantir o acesso à escola regular, sem um profundo questionamento sobre os atos necessários à garantia da permanência, da participação e da aprendizagem.

Vivemos todo o ano de 2020 e os primeiros meses de 2021, buscando meios para promover acessibilidades deste estudante à escola. Até que em junho de 2021, a família começou a participar de alguns encontros síncronos, durante a semana. Não havia uma regularidade, mas só a tentativa já nos motivava. No início, eram apenas uns poucos minutos de interação, mas suficientes para alegrar a equipe pedagógica e os colegas da turma, que sempre o recebiam com muito carinho, segundo os relatos da professora da Educação Especial que acompanhava a turma. Mesmo durante o tempo em que ele não conseguia participar das aulas virtuais, o planejamento colaborativo era feito, considerando a possível participação do estudante. Era como se ele estivesse presente, pois nunca deixou de fazer parte da turma.

Certo dia, a professora da Educação Especial, observou que o tempo de permanência nos encontros estava aumentando gradativamente e o número de dias da semana também. Nas semanas em que havia faltas sequenciais continuávamos os diálogos via *WhatsApp*. Mas, de fato, o que mais nos fez compreender que, neste caso, o caminho, mesmo não tendo sido o mais fácil, mas o possível, foi ter ouvido, depois de quase um ano de tentativas, a seguinte reflexão da responsável:

Todos os dias eu falo para ele que tem vídeo-aula (encontro síncrono pela plataforma Google Meet) e ele não está mais estranhando. Ele fica me olhando. Do jeito que vocês diziam que ia acontecer se virasse rotina. Eu falo para ele se sentar e ele senta. Eu percebi isso. A mudança, a importância de falar todos os dias que ele vai encontrar os amigos na vídeo-aula. E ele está entendendo o que eu estou falando. Eu fiquei muito feliz, né, porque até

então eu não fazia isto e agora eu estou fazendo. Ele não consegue participar como deveria, mas só dele ficar e veros amigos, para mim já, é uma grande coisa. Eu acredito que isso também vai criando um vínculo com os amigos e com a escola também e também para ele que é muito importante. (Transcrição da narrativa oral da mãe, em 07 de junho de 2021).

E o que esta narrativa nos provoca a pensar? Somos deslocadas e deslocados a refletir sobre tempos diferentes e necessários para cada pessoa. Assim, a partir dos diálogos com Carlos Skliar quanto aos estudos de Derrida (2008), temos pensado sobre o lugar do *outro* e sobre a importância de estar disponível a ele. Na hospitalidade, compreendida como atenção e acolhida, se faz necessária para que haja uma conversação com este *outro* que, muitas vezes, se sente um estrangeiro na escola. Isso porque, não fala, à priori, a mesma língua imperada no espaço escolar. E o que fazer? Como incluir na alteridade, na diferença e diante de corpos marcados por interseccionalidades? É o próprio Derrida que responde ao nos lembrar que, para haver hospitalidade há de se receber o outro. E receber é abrir as portas sem fazer pergunta alguma, uma vez que o princípio da hospitalidade na diferença é não se exigir do *outro* nenhuma explicação.

A narrativa desta mãe, ao nos contar sobre seus movimentos compreensivos sobre a escola, muito tempo após, ao que julgávamos ser o tempo ideal para a resposta; ensina-nos que incluir, talvez possa ser, estar disponível ao *outro* em radicalidade. Acolher seus tempos, modos de ser, estar, comunicar, viver e aprender, mantendo-se junto no processo. Assim, essa narrativa consegue fazer a captura do momento em que a mãe nos pede hospedagem e que revela as suas intenções ao se aproximar de nós. Na contramão do esperado, é como se ela nos dissesse: Agora sim! Eu quero entrar. Eu quero fazer parte deste espaço que até então, ainda parecia-me estranho.

Considerações finais

Retomar a palavra. Exercício que requer de nós um deslocamento do lugar de onde a retomamos, para um outro lugar de onde falemos com uma voz que acolhe, mas que, sobretudo, tenha uma presença atenta. Neste texto, buscamos num primeiro momento, pensar o corpo dos estudantes com deficiência na escola, articulando dois referentes teóricos que, do ponto de vista suas matrizes, não necessariamente dialogam entre si, a saber: a interseccionalidade e a hospitalidade.

Como exercício de fazer com que a teoria dance conosco – autores deste texto –, mas dance também com o corpo e a voz da narrativa (auto)biográfica da mãe de um de nossos estudantes, colocamos tais perspectivas em diálogo, entendendo que há formas diferentes e singulares de habitar o mundo e que um único prisma não dá conta de observar e compreender a infinidade de possibilidades e complexidades que estudantes com deficiência podem vir a ter.

Foi neste sentido, que empreendemos um esforço para compreender como os marcadores interseccionais de opressão que atravessam estudantes com deficiência, que chegam até a escola, se cruzam e constituem tais sujeitos e suas respectivas famílias. Por outro lado, a partir da noção de hospitalidade, buscamos com base em nossa escrita e reflexão sobre as narrativas da experiência de vida de uma mãe, alguns deslocamentos em nós mesmos de forma a compreender os modos pelos quais estudantes com deficiência aprendem, como seus corpos ocupam o espaço da escola e quais tensionamentos curriculares e avaliativos surgem desse encontro.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2ª ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BIROLI, F.; MIGUEL, L. F. Gênero, raça e classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução de desigualdades. **Dossiê Desigualdades e Interseccionalidades**, novembro de 2015. DOI: 10.5433/2176-6665.2015v20n2p27
- CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299.
- CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p.171-188, 2002.
- DERRIDA, J. **Adiós a Emmanuel Levinás. Palabra de acogida**. Madri: Editorial Trotta, 1998.
- DERRIDA, J. **La hospitalidad**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2000.
- NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. São Paulo: DP&A, 2001.
- REIS, C. d'Á.; PARAÍSO, M. A. A Constituição de corpos guerreiros em um currículo escolar . **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1243- 1266, out./dez., 2013.
- SANTOS. M. P. Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: Uma Tessitura Omnilética. In: Castro, P. A. (org.) **Inovação, Ciência e Tecnologia**: desafios e perspectivas na contemporaneidade. Campina Grande: Editora Realize, 2015.
- SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, C. **Derrida e Educação**.1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Capítulo 12

O lúdico como estratégia para a inclusão: a produção de recursos e materiais pedagógicos

Ana Cláudia Lisboa de Souza Rente
André Regis

Introdução

O presente capítulo tem por finalidade apresentar algumas reflexões e contribuições a partir da prática da autora e do autor sobre a importância do lúdico para o processo educacional, com ênfase em seu potencial na promoção de uma educação inclusiva. Para tanto, primeiramente é apresentado como a infância se insere no cenário educacional e o lúdico com um elemento que favorece um ambiente de aprendizagem e colaboração entre estudantes. São apresentados elementos de uma experiência realizada entre um docente e uma docente, autores desse capítulo, na perspectiva do ensino colaborativo, em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, do Colégio de Aplicação da UFRJ.

A turma era composta por 16 estudantes, dentre os quais dois apresentavam sequelas de paralisia cerebral, um terceiro, diagnosticado com deficiência intelectual leve e um quarto estudante com possível transtorno de aprendizagem, na época, em investigação diagnóstica, devido à dificuldade psicomotora e de leitura e escrita. Com relação aos estudantes com sequelas de paralisia cerebral, um deles era verbalizado com leves comprometimentos fonoarticulatório e leve prejuízo motor; e o outro não verbal, com deficiência física e que faz uso de cadeira de rodas. A abordagem envolve toda a turma, porém, nosso foco se dará ao

educação e brincar não pudessem estar relacionados, pois tinham objetivos e finalidades diferentes, a partir de novas concepções de infância repensou-se também o quanto o lúdico pode e deve estar presente nos processos educacionais (Brougere, 2002).

Para Vygostsky (1998), o brincar da criança traz elementos indicativos de sua vivência e experiência: comportamentos, falas, expressões que raramente transparecem na vida diária, mas que são a base da construção moral, ética e cognitiva. E cabe ao docente oferecer possibilidades de ampliação do repertório cultural e lúdico das crianças.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (Vygostsky, 1998, p. 134,135).

Esse pensamento evidencia a importância das diferentes formas e possibilidades através das quais a criança pode se relacionar com o mundo do qual faz parte.

Considerando a realidade brasileira, pensar o lúdico e sua articulação com os processos de ensino e aprendizagem é também levar em consideração demandas de políticas públicas já asseguradas em documentos normativos, em âmbito nacional, seja pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Estatuto da Criança e do Adolescente e também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (Brasil, 2013, p. 87).

Assim, podemos perceber o quanto é importante inserir na prática docente, diferentes momentos, em que o lúdico se faz presente, também como uma estratégia de integração e cooperação entre estudantes. No cenário de sala de aula em que temos a presença de estudante público-alvo da Educação Especial, essa concepção se faz ainda mais necessária, pois cria possibilidades de aprender com a diversidade e ter diferentes modelos com os quais estudantes poderão se identificar.

Para um processo educacional na perspectiva inclusiva, em seu sentido mais abrangente, os docentes autores do presente capítulo desenvolveram o trabalho sob a ótica do ensino colaborativo, que requer disponibilidade e engajamento por parte dos(das) educadores(as) envolvidos(a)s no processo. É um conceito que envolve mais do que um direito da criança; envolve respeito, cumplicidade e sintonia entre o docente regente e o docente especialista. Segundo Ferreira *et al.* (2007, p. 1), o ensino colaborativo:

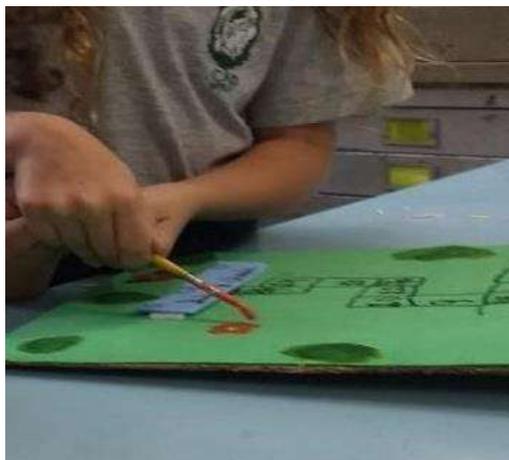
consiste numa parceria entre os professores do ensino de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes.

Mas para garantir a permanência do estudante na escola, o acesso ao currículo escolar e o sucesso em seus processos de aprendizagem, é necessário um trabalho efetivo de práticas inclusivas, a serem realizadas dentro da sala de aula comum e por toda a equipe escolar, e isso só se consegue através de um trabalho de parceria e colaboração (Capellini; Zerbato, 2019).

A educação escolar, no ensino regular, possibilita a formação do sujeito crítico, contribui para a construção e consolidação das relações, possibilita processos de construção de autonomia e ensina a lidar com a diversidade. Acreditamos que, assim como para qualquer estudante, para o estudante público-alvo da Educação Especial, estar

no ensino regular é poder conhecer diferentes sujeitos e estar diante de diferentes modelos com os quais poderá se identificar, afinal nos construímos a partir de outros *eus* que estão para além do ambiente familiar. Para ilustrar uma situação de colaboração e construção das relações, apresentamos a Figura 02, a seguir:

Figura 02 - Criança auxiliando outra criança com sequelas de paralisia cerebral



Fonte: Acervo dos autores.

A imagem acima refere-se a uma colega de turma que ajuda o colega Nino, com sequelas de paralisia cerebral, a pintar um circuito no jogo da trilha elaborado pelo grupo ao qual pertencia. Nino pôde participar ativamente de todo o processo de montagem do jogo, desde a escolha dos tipos de materiais, assunto, estabelecimento de regras e construção. Na maioria das vezes, o auxílio ao Nino ocorria de maneira espontânea, a partir da sensibilização e empatia por parte dos colegas, relação que foi construída ao longo dos anos de convivência, já que a maior parte dos estudantes, desta turma, está junta desde o 1º ano do Ensino Fundamental.

Compartilhamos a seguir alguns jogos utilizados como estratégias nas abordagens de atividades matemáticas, com a turma de 3º ano do Ensino Fundamental, de modo que garantisse a participação do estudante nas brincadeiras, na hora do recreio e

em momentos de tempo livre. O primeiro que iremos apresentar é a adaptação de dois jogos: o futebol da quadra para o tabuleiro e o segundo, uma adaptação do jogo da velha, de modo que desse a oportunidade de Nino movimentar as peças no tabuleiro com autonomia. Jogos presentes na Figura 03. Essas duas imagens nos permitem observar que as diferenças terminam quando a brincadeira começa.

Figura 03 - Jogos adaptados pela professora especialista



Fonte: Acervo dos autores

E quais as possibilidades que esses momentos proporcionaram? Embora a turma sempre tenha apresentado perfil acolhedor, o estudante em questão demonstrava o desejo de participar dos jogos e brincadeiras, mas suas dificuldades o impediam de participar ativamente e acompanhar as brincadeiras do grupo. Os jogos expostos acima fizeram com que as diferenças fossem mínimas e oportunizou ao estudante participar de forma efetiva e criar um espaço de interação ainda maior entre as crianças. Os jogos foram confeccionados de forma artesanal, utilizando materiais reutilizáveis como placas de acrílico, tiras de E.V.A e tampas de embalagens de

leite². Apesar de serem materiais reutilizáveis, cada objeto foi selecionado de modo que desse a possibilidade ao estudante de segurar e manusear as peças com autonomia e pudesse participar efetivamente das jogadas de maneira divertida. A adaptação do futebol da quadra para o tabuleiro oferece a oportunidade de um brincar em nível de igualdade. Geralmente, os colegas reuniam-se no recreio, nas horas livres e nos intervalos e era encantador ver o quanto estavam integrados à proposta de incluir Nino nos momentos de descontração.

Repensando práticas

Para que o **Ensino Colaborativo** aconteça, é necessária não só a articulação entre os docentes em sala de aula, mas todo o corpo social da escola, para que se avalie, planeje e execute o que se deseja para um ambiente saudável, que ofereça oportunidades de desenvolvimento para os processos de ensino e aprendizagem.

Para uma prática colaborativa que melhor atenda o estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE), se faz necessária a escuta de todos os envolvidos nesse processo, o que Capellini e Zerbato (2019) abordam em seus escritos como **Consultoria Colaborativa**³, que envolve a troca de informações entre escola, terapeutas e família para que se construa laços e parcerias fundamentais entre essa tríade institucional.

Ainda naquele início de ano, a escola conseguiu mediar um encontro entre os docentes do núcleo comum (Ciências, História e Geografia, Matemática, Oficina da Palavra e Português), a docente especialista, docentes das disciplinas de artes, música, educação física, a coordenação, o serviço de orientação, a terapeuta ocupacional e a fisioterapeuta, para que se alinhasse a maneira de

² Em sala de aula trabalhamos com os 5Rs da sustentabilidade e abordamos muito a importância de reaproveitar os materiais.

³ Por consultoria colaborativa podemos entender o processo interativo que permite que grupos com diferentes especificidades de atuação gerem soluções criativas para problemas definidos mutuamente (Idol *et al.*, 2000, p. 1).

lidar com Nino, no espaço escolar. Foram compartilhadas informações sobre a forma de segurar o estudante, colocá-lo sentado no chão ou na cadeira, o tempo e a postura corporal, tipo de tesoura apropriada, manuseio, dentre outros aspectos. Muitos foram os questionamentos e abriu-se um canal de comunicação importante para que todo e qualquer procedimento de natureza sensorial e postural fossem tomados com a devida segurança. É válido destacar que a família, durante esse período, era consultada com frequência até em relação a necessidades de se conhecer os gostos e preferências de Nino, sendo este também consultado de como se sentia mais confortável a todo o momento.

Foram meios encontrados para desenvolver um trabalho pedagógico sob a prática colaborativa que requer como premissa o reconhecimento do perfil da turma, análise da conduta e comportamento entre os estudantes, avaliação da forma com que costumam agir uns com os outros, observando se há acolhimento e empatia entre os pares ou se serão necessárias estratégias e discussão de temas pertinentes aos direitos, deveres e respeito às diferenças. Relembrando o momento de chegada à turma, enquanto profissional da Educação Especial, a autora deste capítulo assumiu postura inicial de observadora e, sobretudo, naquele instante, enquanto aprendiz, afinal as relações já estavam estabelecidas. Foi possível observar os códigos de comunicação entre os estudantes que explicavam os significados dos gestos e condutas de Nino para sinalizar suas necessidades fisiológicas, a descida para o lanche, o desejo de ida para a quadra ou ao “parque de pedras” e a participação em determinadas atividades. Aos poucos foi se incluindo nesse contexto escolar.

Mas não há melhor escuta do que ouvir, notar, observar, perceber o que o estudante PAEE tem a nos dizer em suas diversas linguagens, afinal, somos feitos de corpo, mente e emoções. Esse é um processo de construção presente nos momentos em sala de aula, e também junto à equipe de planejamento. A partir desse mapeamento conseguimos traçar metas e criar estratégias para compor o Plano de Ensino Individualizado (PEI), as adequações

curriculares, a adaptação de materiais e a confecção de jogos e brinquedos para a prática pedagógica, na perspectiva inclusiva. Mostraremos, então, alguns exemplos de práticas construídas coletivamente nessa perspectiva.

Iniciamos com o conceito matemático sobre pesos e medidas, e para a introdução desse tema pensamos em aferir a altura das crianças, seguida do peso, registrar e deixar exposto na parede, ao fundo da sala para que conferissem as diferenças, semelhanças e comparassem, e no final do ano retomar com a mesma atividade e verificar as mudanças ocorridas. Logo pensamos no desafio de medir a altura de Nino sem que ele ficasse exposto e visto como o diferente, levando ao constrangimento. Uma das professoras pensou na possibilidade de medi-lo deitado e então a professora especialista questionou ao invés de medir somente o Nino deitado, por que não medirmos todos deitados, assim todos teriam a mesma oportunidade de vivenciar a mesma experiência. Assim foi realizado, as crianças gostaram se divertiram mais do que isso, participaram ativamente, ajudando uns aos outros.

O ensino colaborativo pressupõe a articulação dos docentes nos diferentes momentos e etapas da construção da aula, desde o planejamento até a avaliação (Cook; Friend, 1993). Na atividade, a seguir, na Figura 04, desenvolvida na aula de Matemática, que tinha como objetivo realizar a medição das alturas de estudantes da turma e estabelecer comparações, pensou-se coletivamente no planejamento em como realizar a adaptação de modo que Nino, usuário de cadeira de rodas, não se sentisse excluído; ao invés de realizarmos a adaptação apenas para o estudante, realizamos a adaptação com todas as crianças da turma, favorecendo também um espaço de cooperação e colaboração. Colocamos um tapete e em cima do tapete um papel pardo, onde cada estudante se deitou e outras duas crianças realizavam a marcação da altura e a medição com a utilização da fita métrica. Em seguida, fizemos a transposição para a parede, sempre com a participação de toda a turma e reflexão sobre as informações que estávamos inserindo na ficha. A maneira como a atividade foi planejada e desenvolvida

permitiu que estudantes desenvolvessem também aspectos atitudinais e colaborativos.

Figura 04 - Atividade de medidas



Fonte: Acervo dos autores,

Figura 05 - Atividade de multiplicação com a utilização de bandeja de ovos



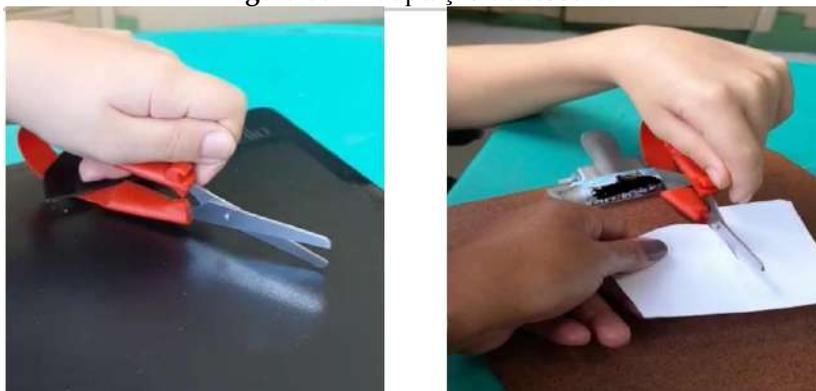
Fonte: Acervo dos autores.

A malha de multiplicação, presente na Figura 05, foi pensada espontaneamente pela professora especialista no momento da explicação em que uma estudante, que não é público-alvo da Educação Especial, apresentou dificuldades de compreensão sobre

os processos multiplicativos⁴. A parceria, sintonia e integração entre os docentes nos espaços de planejamento e também dentro de sala de aula, numa perspectiva colaborativa, permite que os processos educacionais se desenvolvam de maneira mais fluida, no sentido de estar aberto para colaborações e ideias que também surjam no acontecimento da aula.

Ainda na proposta abordada no presente capítulo, com a produção de recursos e materiais pedagógicos, destacamos a adequação de objetos e adaptação de materiais. Na Figura 06, percebemos o desejo do estudante em recortar assim como os demais, pois sempre solicitava uma tesoura. A partir de uma conversa com a responsável que sinalizou a indicação, pela terapeuta ocupacional, de uma tesoura específica e importada, a professora especialista pesquisou sobre o posicionamento de sua mão, o tipo de apoio e a possibilidade de movimento até chegar à percepção de que acoplar o tipo de tesoura, exposto na foto, a uma prancheta atenderia a necessidade do estudante, que ao fazer o uso do material mostrou-se satisfeito de autoestima elevada, pois permitiu a participação efetiva e autônoma do estudante.

Figura 06 - Adaptação de tesoura



Fonte: Acervo dos autores.

⁴ Vale destacar que a utilização da malha como recurso beneficiou a todas as crianças da turma, que puderam, também ter uma representação visual acerca do conteúdo abordado.

Proporcionar adaptações que auxiliem o estudante na compreensão dos conteúdos e conceitos, sem deixar de interagir com a turma, embora se constitua como um desafio, é também gratificante. Na Figura 07, a seguir, ilustra a atividade que consistia na ordenação de sílabas para formação de palavras. Esta atividade originou-se de uma tarefa de casa, onde as crianças leram um texto e abaixo dele estavam as sílabas embaralhadas, sendo que os estudantes deveriam identificar as palavras formadas e escrevê-las no caderno.

Figura 07 - Adaptação da atividade de sílabas



Fonte: Acervo dos autores.

A partir de um texto sobre escravidão foi criado um exercício impresso para ser realizado em casa, onde as crianças deveriam ordenar as sílabas e formar palavras existentes no texto. As sílabas móveis foram disponibilizadas para que o estudante com dificuldade motora a realizasse com autonomia e a responsável pelo estudante fizesse o registro através de fotos ou escrita manuscrita de acordo com a resposta do estudante.

Ao longo das práticas pedagógicas, pudemos perceber que os materiais confeccionados (jogos, brinquedos, materiais estruturados); as adequações de conteúdos e estratégias de ensino, visando a princípio atender as demandas de Nino, foram beneficiando toda a turma, facilitando a compreensão dos conteúdos e tornando o processo de aprendizagem mais leve. A Figura 08 mostra alguns desses materiais. Durante as reuniões de

planejamento, mais especificamente, da disciplina de Matemática, quando a professora especialista apresentava alguma proposta para o professor de ensino comum, este entendia que poderia ser para todos. Essa prática vai ao encontro ao que a literatura denomina como Desenho Universal da Aprendizagem⁵ (os materiais adaptados eram utilizados em dinâmicas para toda a turma).

Figura 08 - Materiais de apoio para cálculo e representação numérica no ábaco



Fonte: Acervo dos autores.

Para não concluir...

Mais do que concluir, desejamos deixar uma reflexão sobre como os espaços escolares podem desenvolver práticas inclusivas em que o lúdico esteja presente, favorecendo a interação com a turma e com os objetos do conhecimento, bem como a importância do envolvimento dos diferentes atores do processo educacional também nos momentos de planejamento, para que a educação alcance seus ideais de inclusão, para além da ação de inserir estudantes público-alvo nos grupos, que supere ideias e ações de exclusão e segregação e até mesmo de integração. Acreditamos que o trabalho com o lúdico pode promover espaços de inclusão em que todos e todas estudantes interajam de maneira colaborativa.

⁵ O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149).

Figura 09 - Processos educacionais



Fonte: <https://i.pinimg.com/564x/c5/e2/b3/c5e2b325b1fa9e2599ef63c9ac8a6b0e.jpg>

Para finalizar o capítulo, mas sem a intenção de finalizar a discussão e reflexão sobre os elementos abordados ao longo desse texto, deixamos a Figura 09, já divulgada em alguns meios, para pensarmos como os processos de construção e planejamento das práticas docentes podem favorecer espaços inclusivos, pautados em uma prática dialógica e colaborativa, em que a empatia e a solidariedade sejam aliadas dos caminhos de ensino e aprendizagens. Nosso desejo é que cada vez mais os espaços escolares se tornem *locus* de inclusão.

Referências

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2 ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

CAPELLINI, V.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1993.

FERREIRA, B. C. *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, 2007, n. 29. Disponível em <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em: 27 jul. 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 2013.

IDOL, L; NEWIN, A; PALOUCCI-WHITCOM. **Collaborative consultation**. Austin: Pro-Ed, 2000.

MENDES, E. ; VILARONGA, C. ; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Paulo : EduFSCar, 2018.

NUNES, L. R. *et al.* (org). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. **Comunicação Alternativa. Assistiva. Tecnologia e Educação**. 2022. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>. Acesso em: 25 jul. 2022.

STOPA, P. C. *et al.* **Ensino e consultoria colaborativa: da teoria à prática**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022.

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

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal para a Aprendizagem como Estratégia de Inclusão Escolar. **Educação Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, p. 147-155.

Capítulo 13

Acessibilidade e inclusão: o direito à aprendizagem e participação na escola

Amanda Mayra de Lima Magalhães Felix

Introdução

A educação inclusiva é amplamente discutida nos dias atuais, haja vista que é o modelo atual de educação mais adequado para o ensino de pessoas com deficiências, considerando que propicia aos estudantes público-alvo da Educação Especial, experiências de interações com os demais estudantes, estimula sua socialização e participação no ambiente escolar, o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, bem como o melhor aprendizado em âmbito geral.

O capítulo em questão tem a motivação de demonstrar a importância da inclusão e acessibilidade desses estudantes nas instituições de ensino, e o direito à sua participação e aprendizagem plena. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que analisou documentos que fundamentam a Educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/1996, a Constituição Federal de 1988, bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que tem seu foco nos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, serão expostas experiências práticas docentes, realizadas no Colégio de Aplicação da UFRJ, durante o período pandêmico.

A importância da acessibilidade na escola

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 3º, inciso I, define o conceito de acessibilidade como:

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.

Nessa perspectiva, a acessibilidade é uma condição imprescindível para que as pessoas com deficiência sejam atendidas, tenham acesso e explorem todos os ambientes. Especificamente no ambiente escolar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 27, afirma que :

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

Nesse sentido, é direito do educando ter acesso a uma educação de qualidade, em concordância com o que consta na Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a qual assegura atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, em uma perspectiva de educação inclusiva. Portanto, as escolas regulares têm o dever de proporcionar atendimento

especializado aos estudantes deste público-alvo, com professores qualificados, estratégias e metodologias que considerem suas especificidades, além do acesso a todos os ambientes, equipamentos e recursos disponíveis na instituição escolar.

No entanto, infelizmente, esse cenário não se apresenta em diversas instituições brasileiras, uma vez que muitas escolas possuem dificuldade para ofertar esse atendimento especializado, bem como de garantir a acessibilidade para esses estudantes, demonstrando a falta de um desenho universal que possa eliminar as barreiras existentes nas instituições.

Quando pensamos em acessibilidade, imaginamos rampas, assentos e outros recursos que possibilitem ao estudante o livre acesso às acomodações da escola, proporcionando-lhe uma plena experiência no ambiente escolar. De fato, essas questões são importantes, mas as pessoas com deficiência enfrentam diversos obstáculos para além do espaço físico.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13.146/2015, em seu Art. 3º, inciso IV, constitui-se por barreiras:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

1. barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
2. barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
3. barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
4. barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

5. barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
6. barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Diante disso, podemos perceber que existem diversos tipos de barreiras, às urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e tecnológicas.

Assim, quando todas as instituições brasileiras estiverem organizadas de acordo com as premissas desta lei, eliminando tais barreiras, os estudantes público-alvo da Educação Especial terão a participação, o acesso e a permanência no ambiente escolar garantidos.

Em relação às barreiras que mais afetam esses estudantes dentro da escola, podemos destacar as barreiras arquitetônicas e comunicacionais. As barreiras arquitetônicas, que possuem grande importância na participação dos estudantes no ambiente escolar, são as mais fáceis de serem identificadas e solucionadas e atingem tanto os estudantes com deficiência física, quanto os estudantes com deficiência visual ou cegueira, os estudantes com deficiência auditiva ou surdez.

Nesse sentido, para a eliminação das barreiras arquitetônicas - que afetam muito a participação desses estudantes no ambiente escolar - são necessárias que sejam adotadas adaptações nos ambientes da instituição.

Essas adaptações, para os estudantes com deficiência física, devem contemplar as rampas de acesso, os sanitários acessíveis, as portas com largura adequada para o uso de cadeirantes, os corrimãos, e outras, que garantem-lhes a mobilidade por todos os ambientes. Aos estudantes com cegueira ou deficiência visual, deve haver a sinalização com textura nos corrimãos, a sinalização na borda dos pisos, além da sinalização em Braille. Já aos estudantes com deficiência auditiva ou surdez, é possível que ocorra a

utilização da sinalização visual, que é um ótimo recurso para esse público-alvo.

Quanto às barreiras comunicacionais, estas são as mais complexas de serem resolvidas, pois os estudantes com dificuldades de comunicação enfrentam imensos desafios em sua socialização na escola. Esses estudantes podem ser estudantes não verbais, estudantes com prejuízos na fala, estudantes com autismo, e demais dificuldades que impeçam a sua comunicação autônoma. As intervenções que podem auxiliar esses estudantes são à priori movimentos que incentivem suas participações e interações com os colegas, com os docentes, e nas atividades propostas pela instituição escolar, além de estratégias e atividades adequadas às suas especificidades.

Diante do exposto, nesse capítulo, tratamos especificamente de duas barreiras, mas é nítido que são inúmeras as que afetam os estudantes público-alvo da Educação Especial, e nosso papel, enquanto educadores (a), é buscar eliminá-las, proporcionando aos nossos estudantes um atendimento adequado às suas especificidades, por meio de práticas docentes que considerem e respeitem suas diferenças, seus conhecimentos prévios, e seus ritmos de aprendizagem, bem como, pela reivindicação de direitos de acessibilidade garantidos por lei a esses estudantes.

Assim, no subitem subsequente, serão destacadas algumas práticas docentes inclusivas, que foram desenvolvidas no Colégio de Aplicação da UFRJ, com estudantes público-alvo da Educação Especial, no período pandêmico.

A importância da inclusão e as práticas docentes realizadas no Colégio de Aplicação da UFRJ

É possível conceituar a inclusão como a possibilidade de conviver e compartilhar experiências com pessoas diferentes de nós, e, por esse motivo, a educação inclusiva acolhe a todos, sem exceção.

Dessa forma, é imprescindível que a educação inclusiva seja adotada nas escolas regulares, como assegura a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e que, além disso, todos os estudantes tenham “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como disposto no Art. 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988.

Diante disso, o Colégio de Aplicação da UFRJ tem o compromisso com seus estudantes, e, portanto, assegura aos estudantes público-alvo da Educação Especial experiências e aprendizagens em âmbito cognitivo, social e afetivo, por meio de práticas docentes com embasamento teórico, realizadas por profissionais especializados, que asseguram-lhes uma formação plena.

Assim sendo, durante o período pandêmico, os professores de Educação Especial, do Colégio de Aplicação da UFRJ, empenharam-se para realizar um trabalho de qualidade, de maneira colaborativa com os demais docentes, para que os estudantes não fossem prejudicados, nesse período de grandes incertezas.

Os docentes do CAP-UFRJ, em geral, enfrentaram diversos desafios para garantir a participação dos estudantes nas aulas, pois foi necessária a eliminação das barreiras tecnológicas para que os estudantes fossem incluídos no ambiente virtual, e as aulas pudessem ser ministradas de maneira remota.

Ainda que essas barreiras afetassem todos os estudantes da instituição, os estudantes público-alvo da Educação Especial apresentavam uma problemática, uma vez que, era necessário respeitar suas especificidades, como dificuldades de atenção, limitações de acuidade visual, dentre outros fatores que prejudicavam sua permanência por muito tempo frente às telas. A eliminação dessas barreiras foi de responsabilidade dos professores da Educação Especial, que fizeram um excelente trabalho.

Para garantir os direitos de aprendizagem e as participações dos estudantes público-alvo da Educação Especial, foram desenvolvidas estratégias e práticas, por meio da utilização de recursos de Tecnologias Assistivas (TA), como aplicativos de voz (para estudantes não verbais), pranchas de comunicação

alternativa, confecção de materiais pedagógicos específicos para cada estudante, intervenções em momentos da aula, artifícios visuais, como vídeos e animações, reuniões com os pais e responsáveis, atendimentos individuais com os estudantes e outros inúmeros meios, de cunho pedagógico e social, considerando sempre a afetividade como um facilitador e mediador de todos os processos.

Diante disso, os professores de Educação Especial, juntamente com os demais docentes, em uma perspectiva interdisciplinar, estiveram sempre em busca de aperfeiçoamento, e por meio de muitos estudos, pesquisas e tentativas, desenvolveram metodologias que foram eficazes para assegurar a participação dos estudantes públicos- alvo da Educação Especial, bem como de todos os estudantes da instituição.

Essas práticas reforçam a importância do trabalho dos educadores de Educação Especial, pois é extremamente significativo para a construção dos conhecimentos dos estudantes desse público-alvo, visto que são esses profissionais que asseguram as adequações de conteúdo, as melhores estratégias, recursos e as garantias de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Nessa perspectiva, no período pandêmico, esses profissionais foram de suma importância para os avanços e conquistas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, do Colégio de Aplicação da UFRJ, pois as estratégias desenvolvidas, os recursos utilizados e o ensino colaborativo e interdisciplinar, foram imprescindíveis para as aprendizagens desses estudantes.

Considerações finais

Considerando o exposto, constato que os direitos de aprendizagem, participação e acessibilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão assegurados por lei, e devem ser garantidos aos estudantes. Diante disso, as instituições de ensino devem realizar as adequações necessárias para a garantia

desses direitos, pois todos devem ter as condições de estar e aprender na escola.

Cabe aos educadores, propor estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas para trabalhar com um grupo heterogêneo, e, além disso, traçar metas, objetivos e estar em constante apoio, para garantir igualdade de oportunidades no processo de escolarização.

Nesse sentido, as práticas adotadas no Colégio de Aplicação da UFRJ estão em consonância com o que orienta a lei, e com o compromisso de proporcionar aos estudantes público-alvo da Educação Especial, experiências inclusivas no ambiente escolar, por meio de estratégias pedagógicas voltadas para as suas especificidades, e pautadas na afetividade com o intuito da formação plena dos sujeitos.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

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

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015.

Capítulo 14

Atendimento Educacional Especializado na perspectiva do ensino colaborativo: semântica da construção de um espaço-escuta

Amanda Francez
Anderson dos Santos Alves de Abreu
Tatiane M. Freitas

Relatando a experiência colaborativa entre o SOE e o NEEI

As políticas de inclusão que vigoram no Brasil mudaram o cenário das escolas básicas, destacando a importância das acessibilidades e da permanência de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), na Educação Básica. A Lei nº 8.069, de 13 de julho, de 1990; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelece diretrizes fundamentais para assegurar os direitos das crianças e adolescentes, incluindo o acesso à educação. Essa lei representa um avanço significativo ao garantir a inclusão educacional como um direito básico e inalienável.

O desenvolvimento de estudos no campo da Educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, a legislação e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, a Declaração de Salamanca estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os estudantes, enfrentando a situação de exclusão escolar de estudantes com deficiência: a) aqueles que vivem nas ruas ou que trabalham; superdotadas, em desvantagem social; e aqueles que apresentam diferenças linguísticas, étnicas e ou culturais. Este princípio reforça a necessidade de uma educação

inclusiva, onde todos os estudantes possam aprender juntos, independentemente de suas diferenças.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece nomeado na Constituição Federal (Brasil, 1998), no Art. 208, como garantia à educação: *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*. No decorrer dos anos e, principalmente, nessa última década, normativas legais sobre o tema têm sido difundidas e, em consequência, ações têm sido implantadas no sistema educacional brasileiro, com vistas à escolarização de estudantes que estão matriculados em turmas regulares e exigem respostas às suas necessidades de aprendizagem, pois apresentam demandas específicas em função de suas peculiaridades para aprender, principalmente pessoas com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva PNEE/EI (2008), define o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógico para complementar e ou suplementar o ensino regular, portanto, não tem caráter substitutivo, e sim auxiliar. Nesse contexto, o AEE acontece prioritariamente nas salas de recursos, no contraturno, fazendo com que a sala de aula fique inalterada com a presença daquele estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE), pois o AEE como um modelo único de suporte à inclusão indicado pela Política Nacional (2008), acontece fora do contexto da sala de aula regular.

Entretanto, neste capítulo, apresentaremos o AEE com ênfase no ensino colaborativo, como estratégia de inclusão, ocorrendo de forma inversa ao apontado no modelo único da política nacional, ou seja, prioritariamente dentro das salas de aula, no turno ao qual o estudante está matriculado. A retirada do estudante da sala de aula regular ocorre apenas mediante necessidades específicas, como explicação que exija mais tempo, aplicação de instrumentos avaliativos personalizados às necessidades e com adaptações específicas, ou outras situações que requeiram individualização do atendimento.

Dentre as possibilidades que vêm sendo apontadas na literatura específica e pelo CAP-UFRJ, temos compreendido e constituído o AEE no contexto do Ensino Colaborativo, ou coensino, como um modo de apoio à inclusão escolar, onde a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialista em Educação Especial, trabalha em parceria com as professoras e os professores do ensino regular, tendo como objetivo a escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial em classe comum e pode ser definido:

como um modelo de prestação de serviços de Educação Especial, no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução um grupo heterogêneo de estudantes (Ferreira; Mendes; Almeida; Del Prette; 2007, p. 02).

O ensino colaborativo também vem para colocar em prática o Parecer nº 17, de 2001, onde destaca um trecho da Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca: “*o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais*” (p. 07), tirando o foco da responsabilidade educacional do estudante, depositada apenas no professor do AEE, e mostrando que essa responsabilidade é de todo o corpo docente.

No entanto, para que o trabalho colaborativo seja efetivo, é necessário que os professores ultrapassem estágios iniciais de interação e construam uma comunicação significativa e uma colaboração real. De acordo com Vilaronga *et al.* (2016), o processo de colaboração entre professores de educação regular e especial pode ser compreendido em três estágios: (i) Estágio Inicial, onde a comunicação é superficial e formal, podendo estagnar; (ii) Estágio de Comprometimento, com comunicação mais frequente e aberta, permitindo um maior envolvimento do profissional da Educação Especial; e (iii) Estágio Colaborativo, onde a comunicação é aberta, interativa, e os profissionais trabalham verdadeiramente em

conjunto, enriquecendo a prática docente de ambos (Vilaronga *et al.*, 2016, p. 68). Este modelo demonstra que a colaboração eficaz exige tempo e comprometimento, com barreiras a serem superadas em diferentes níveis do sistema escolar, desde a legislação até as práticas pedagógicas.

Além disso, Wood (1998) destaca que barreiras para práticas colaborativas podem existir em vários níveis do sistema escolar, como leis educacionais e práticas pedagógicas, incluindo a carência de profissionais preparados e a confusão de papéis. Essas barreiras, muitas vezes, estão centradas nas relações interpessoais e profissionais entre professores. Portanto, para o sucesso da inclusão escolar, é crucial promover uma mudança na cultura escolar e garantir que todos os aspectos da organização escolar sejam cuidadosamente planejados, desde a elaboração do currículo até a formação contínua dos professores e o envolvimento dos pais (Wood, 1998).

Dessa maneira, o ensino colaborativo mostra-se como uma possibilidade de estabelecimento de relações dialógicas e dialéticas instituídas entre os diferentes sujeitos pertencentes ao processo de inclusão de estudantes com deficiência, especificamente aqui apresentado num relato de experiência de duas professoras da Educação Especial, e um professor do Setor de Orientação Educacional (SOE), do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Dessa práxis nascem conquistas, realizações, mas também aponta para desafios e angústias, nesse percurso de promoção de aprendizagem e cidadania. Ao pensarmos a escrita deste texto, é importante abriremos uma discussão para ressaltar, que ao vivermos a experiência do ensino colaborativo, aos poucos, fomos ocupando no contexto da nossa atuação, em passos curtos, espaços nas mais diversas discussões nos debates promovidos pelo Colégio, em especial, quando refletimos sobre a educação inclusiva.

Se a profissão docente surgiu a partir das transformações econômicas e sociais que as sociedades sofreram, o tema *codocência* é antigo e ao mesmo tempo atual, com muitos recortes, facetas e

especificidades. Para compreender um pouco este processo, apontamos alguns acontecimentos que permitirão análises posteriores sobre o que seria ser professora e professor em colaboração.

Hoje, essa prática formativa está diretamente relacionada à promoção de uma educação inclusiva e colaborativa, onde o ensino se baseia na interação e no diálogo entre os educadores, os estudantes e suas famílias. A codocência não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fortalece a comunidade escolar, promovendo uma educação mais equitativa e acessível para todos. Este movimento encontra ressonância nas ideias de Vygotsky (1997), que defendia a importância do contexto social e da interação na aprendizagem, e de Paulo Freire, que reiterava a educação como um ato de amor e de diálogo.

Ao abordar a prática do ensino colaborativo é crucial discutir a ocupação de espaços nas diversas esferas de debate sobre educação inclusiva, destacando a importância da formação contínua dos educadores e do engajamento das famílias no processo educacional. Esta prática colaborativa não só favorece uma experiência educativa mais plural, mas também promove uma escolarização mais justa e equânime.

A codocência no CAp/UFRJ

O Colégio de Aplicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, iniciou suas atividades em 1948. No ano de 2024, a instituição completou 76 anos, sendo reconhecidamente uma escola de referência na formação docente para a atuação na Educação Básica nas mais diversas licenciaturas. Porém, os movimentos de inclusão de modo mais sistemático, dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PEE), ocorreram em 2017, após sorteio público pela ampla concorrência. Foram matriculados dois estudantes com deficiência. Um estudante com deficiência múltipla decorrente de paralisia cerebral e um estudante autista, ambos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse momento, são contratadas as primeiras docentes substitutas de Educação Especial para atender

a esses dois estudantes. Em 2018, o espaço do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva foi criado, e em 2019, o trabalho da Educação Especial do CAp-UFRJ é reorganizado e passa a ser coordenado pelas docentes efetivas especialistas na área, Thais Motta e Thayná Marracho. Também no ano de 2019, foi lançado o primeiro Edital de admissão de estudantes, Edital nº 378, de 26 de junho de 2019, com cotas destinadas às pessoas com deficiência para o ingresso no ano de 2020.

Teceremos nessa escrita, as possibilidades formativas que surgiram no movimento de compreender, a partir dos relatos de experiências, as contribuições e as implicações que atravessam a construção de um plano para o Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da codocência. Para tal, abordaremos aqui os significados que atravessam as experiências vivenciadas no coletivo, traduzindo e ressignificando formas outras de introduzir e realizar, a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), numa perspectiva descolonizante. Isso quer dizer que este relato de experiência evidencia o quanto estivemos comprometidos com uma proposta de pensar a educação fora da lógica ocidental, considerando as realidades e subjetividades de cada sujeito pertencente à comunidade escolar. Reside, aí, um compromisso por constituir uma epistemologia contra-hegemônica. Este compromisso materializou-se nas reflexões sobre as nossas práticas, em nossos olhares, pensamentos e planejamentos das aulas.

A opção pela “descolonização” (Quijano, 2005) perpassa pelas mudanças de comportamentos, o que reflete diretamente na transformação do trabalho docente. Falamos de um trabalho em conjunto, planejado e pensado não por um, nem por dois, mas por um grupo de docentes comprometidos com a escolarização de toda a turma. Portanto, somos levados a pensar que uma perspectiva educacional descolonizante seria o fundamento desse trabalho que temos proposto em nossas práticas. Um compromisso com uma educação contrária à práticas excludentes e discriminatórias e engajadas na luta antirracista, anticapacitista, antisexistista, entre outras formas de sulbaternização dos corpos, com base nos estudos

de Gomes (2005), Rosemberg (1985), hooks (1997), Munanga (1984). Além da Constituição Federal de 1988, do Parecer nº 03/2004, do Conselho Nacional de Educação, da Lei nº 10.639/2003, e da Lei nº 11.645/2008, que fortalecem um debate crítico legítimo em uma sociedade preconceituosa como a que vivemos, essa fundamentação tem o intuito de tornar relevante uma abordagem emancipadora da educação numa perspectiva inclusiva.

Ao iniciar a escrita deste relato de experiência, em um panorama colaborativo, visando narrar os acontecimentos vivenciados em atividades realizadas em sala de aula (no ambiente virtual, no contexto da pandemia de COVID-19), no Colégio de Aplicação da UFRJ, em três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, abordaremos em um primeiro momento, a escola como uma potência para essa proposta de trabalho colaborativo, sendo um tempo-lugar que atravessa outros espaços e corpos e vem constituindo o campo de novas formas de construções saberes.

Seguindo o relato, nos centraremos em algumas vivências realizadas em sala de aula, no ambiente virtual e híbrido, subvertendo as dicotomias de individualizar o trabalho docente. Ao esboçar novas formas de valorização da produção do saber e de conhecimento sobre as subjetividades, conduzido por um viés da descolonização, refletiremos sobre as interfaces do trabalho colaborativo e o modo como o Setor de Orientação Educacional (SOE) e o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva (NEEI) trabalharam de forma interdisciplinar propondo outros modos de atuar no cotidiano escolar.

O AEE na sala de aula e o PEI constituído colaborativamente

A proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), numa perspectiva colaborativa, constitui: “atividades desenvolvidas que diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora

dela” (Brasil, 2009). De acordo com a citação, o AEE deve proporcionar ao aluno ferramentas que consigam estimular e criar estratégias para elaborar a sua aprendizagem sobre os temas desenvolvidos na sala de aula comum.

Pensando nos estudantes PAEE, foi elaborado um Plano Educacional Individualizado (PEI), que “consiste em um plano [...] que descreve o programa educacional, em termos de serviços demandados pelo público-alvo, tomando como base uma avaliação fundamentada nos pontos fortes e em suas necessidades para aprender” (Capellini; Zerbato, 2019).

O PEI foi elaborado em colaboração com todos os professores e em parceria com a família, sabendo que a relação família-escola é significativa para o desenvolvimento do estudante. Durante o período pandêmico, nas aulas remotas, essa relação foi ainda mais importante, havendo uma participação maior dos responsáveis durante o ano letivo. O PEI foi pensado e construído a partir das especificidades individuais dos estudantes e do currículo escolar previsto para a turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Planejamentos colaborativos

No ano de 2020, no contexto das aulas remotas em virtude da pandemia da COVID-19, as atividades pedagógicas em ambiente virtual duravam 1 hora e 20 minutos, considerando um tempo de tela confortável, tanto para os estudantes, quanto para os docentes. Para planejar essas aulas virtuais, nos reuníamos uma vez por semana pela plataforma *Google Meet*. Esses encontros tinham um caráter interdisciplinar, envolvendo a equipe de professoras do núcleo comum, professores das disciplinas de Música, Artes Visuais e Educação Física, o professor do SOE e as professoras do NEEL.

Mendes *et al.* (2023) apontam que alguns dos obstáculos para o trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial são culturais, e romper com essa lógica requer a superação de grandes desafios, inclusive a definição dos papéis que cada profissional deve assumir para o real

aprendizado do estudante. Durante nossos encontros, trabalhamos para superar esses desafios, esclarecendo os papéis e responsabilidades de cada participante no planejamento e execução das atividades educacionais.

O planejamento é um território em disputa. As discussões que mobilizam a construção de um planejamento de forma colaborativa permitem que se pense no planejamento também, como um espaço onde nós, professores(as), não só compartilhamos nossas práticas e saberes, mas também disputamos nossas concepções de mundo. Neste sentido, é um espaço de negociação e ambivalência, uma fronteira na qual se encontram e dialogam diferentes ideias. Diferentemente da lógica de cerceamento e unicidade do prevalecimento de uma única ótica, o planejamento colaborativo revela-se como um momento de provocações às reflexões, de mutabilidade, de construção-criação e de dinamismo.

A produção e troca de conhecimento em um contexto interdisciplinar e multidisciplinar refletem e apontam esse processo-momento político em uma instituição pública, democrática e plural, assim como o objetivo central da escrita deste texto. O planejamento colaborativo durante as aulas remotas mostrou-se essencial para enfrentar os desafios impostos pela pandemia, evidenciando a importância de uma abordagem integrada e dialogada. Esse ambiente de co-criação não só enriqueceu o processo educativo, mas também fortaleceu a rede de apoio entre os profissionais, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva e eficaz.

A produção e troca de conhecimento num contexto interdisciplinar e multidisciplinar reflete e aponta esse processo-momento político em uma instituição pública, democrática e plural, assim como, o objetivo central da escrita deste capítulo.

A experiência colaborativa e o Projeto “Espaço-escuta”

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2004), apresenta aos educadores o “escutar” como um saber necessário à

prática educativa e ressalta que “é escutando que aprendemos a falar com eles”. Esta escuta é aberta para o acolhimento e garantia das diferenças, para que as relações com esse sujeito-estudante possam propor uma reflexão às situações cotidianas e potencializar as ações. Para esse processo, poderemos necessitar de outros profissionais que, compartilhando deste mesmo conceito de escuta, potencializam a rede de apoio (2004, p. 127).

O Espaço-Escuta foi um projeto pensado para realizar essa prática do “escutar”, realizado pelo professor do SOE em parceria com as professoras do NEEI. Pensado para ser um espaço onde os(as) estudantes pudessem compartilhar suas dúvidas, inseguranças e, a partir do atendimento, se sentissem acolhidos e integrados à comunidade escolar. Tal proposta não se limitou apenas aos estudantes PAEE, mas sim, se constituiu como um espaço para todos e todas. Esse projeto se fez ainda mais importante durante o período de isolamento social por conta da pandemia de COVID-19, onde crianças de 6 e 7 anos foram limitadas a se relacionar com outras pessoas através da tela de um computador, celular ou *tablet*, além de todas as questões familiares e pessoais que foram trazidas pelo contexto pandêmico.

A ideia consistia em compreender o(a) estudante a partir dele(a) mesmo. Perceber a necessidade e a importância de estabelecer esse diálogo com as crianças foi fundamental para planejarmos o trabalho que iríamos realizar durante todo ano letivo. Esse projeto nos provocou a refletir sobre a importância de valorizar a escuta ativa das crianças, num momento em que recém ingressam a um novo segmento, e muitos, a uma nova escola, no 1º ano, do Ensino Fundamental.

A experiência proposta no Projeto “Espaço-escuta”, no contexto de isolamento da pandemia de COVID-19, proporcionou a alguns estudantes, individualmente, enxergarem-se como sujeitos participativos e protagonistas de sua própria história, criando condições para novas descobertas, experiências e aprendizagens acadêmicas e sociais, com potencial para conhecer melhor sobre si mesmo e sobre os outros.

Propostas articuladas SOE/NEEI

Durante o segundo semestre do ano letivo de 2021, o SOE passou a assumir um tempo de aula com as turmas do 1º ano. Com a parceria e colaboração entre o professor do SOE e as professoras do NEEI, foi pensado o planejamento para as turmas, criando novas maneiras de abordar diferentes culturas sobre o mundo e a natureza.

Como apoio e contextualização para as aulas, foram utilizados recursos de audiovisual, através da plataforma *YouTube*. Uma das propostas foi a apresentação da coleção de desenhos *Nana e Nilo - É tempo de brincar*. Nessa coleção, os vídeos abordam diversos assuntos como a ancestralidade africana das personagens, o contato e respeito à natureza, diversas culturas existentes no continente africano e sobre as diferenças, a construção do quilombo de Zumbi dos Palmares. Esses temas são trazidos e abordados a partir de dúvidas e questionamentos das personagens, que nesse desenho, também são crianças, sobre o mundo.

Enquanto professores de 1º ano, tínhamos o cuidado e a preocupação em sempre que possível estimular a escrita e essa era trabalhada através da proposta de registro da aula no *Google Jamboard*, de maneira coletiva e mediada pelos professores. Em seguida, cada estudante era estimulado a registrar em seu caderno individual.

Tal proposta foi bem recebida pelos estudantes. Neste processo, fomos levantando discussões sobre o vídeo e a importância dos assuntos abordados. Foi um momento onde os estudantes puderam compartilhar o que aprenderam e as concepções individuais sobre os assuntos trabalhados durante as atividades. Também foram realizados registros através de desenhos, onde os estudantes puderam trabalhar a criatividade e a expressão artística.

Considerações finais

Foi a partir da relação entre o professor do Setor de Orientação Educacional (SOE) e as professoras do Núcleo de Educação

Especial e Inclusiva (NEEI), que se estabeleceu um trabalho colaborativo e percebeu-se as diversas possibilidades de atuação em partilha, ao ter como principal objetivo, qualificar a aprendizagem de todas e todos as(os) estudantes das turmas e não somente as(os) estudantes PAEE.

Esse tipo de resultado encoraja e estimula a continuidade do trabalho colaborativo dentro da instituição, contribuindo para reflexões sobre a formação docente e a continuidade deste modo de organizar o trabalho da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva no CAP-UFRJ, ao percebermos o quanto contribuiu diretamente para a garantia do direito de participação e aprendizagem das(dos) estudantes.

O ensino colaborativo também traz resultados para a prática docente cotidiana, ao possibilitar a constituição de uma rede de apoio que se estrutura entre as professoras e os professores, beneficiando o desenvolvimento profissional de cada um por meio da experiência com as práticas inclusivas diárias na escola.

Referências

- BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.17/2001**. Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.02/2001**. Sobre as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639/2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645/2008**. Altera a Lei de diretrizes e bases da educação nacional e a Lei 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências, 2008

CAPELLINI, V. L. Messias F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

FERREIRA, B. C., MENDES, E. G., ALMEIDA, M. A.; PRETTE, Z. A. P. D. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GOMES. N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 143 –154.

MUNANGA, K. Raízes científicas no mito do negro e do racismo ocidental. **Temas IMESC**, Soc. Dir. Saúde, São Paulo, 1984.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eucentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005 b, p. 107 –130.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

VILARONGA. C. A . R.; MENDES. E. A.; ZERBARTO. O Trabalho em Colaboração para Apoio da Inclusão Escolar da Teoria à Prática Docente. **Revista Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 7, n.19, p. 66 - 87, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WOOD, M. Whose Job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/Whose-Job-is-it-Anyway-Educational-Roles-in Wood/d1ead97e3173c982632686df2fe443e81871364f/](https://www.semanticscholar.org/paper/Whose-Job-is-it-Anyway-Educational-Roles-in-Wood/d1ead97e3173c982632686df2fe443e81871364f/). Acesso em: 18 jul. 2024

Sobre as autoras e os autores

Sobre as organizadoras-autoras



Sou **Thais Motta**, professora efetiva da Educação Especial do CAP-UFRJ. Doutora (2024) e Mestre (2019) em Educação pela UERJ-FPP. Psicopedagoga Clínica e Institucional pela UCAM/AVM (2006) e Licenciada em Pedagogia pela UFF (2005). Integro o Grupo Interinstitucional de *Pesquisaformação* Polifonia (UNICAMP/UERJ-FPP) e investigo a formação inicial e continuada de docentes, as políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, bem como as culturas e práticas pedagógicas de acessibilidades e inclusão. Coordeno o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI CAP-UFRJ.

Sou **Thayná Marracho**, professora efetiva de Educação Especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista em Relações Étnico-Raciais e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e em Inclusão em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pedagoga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordeno o Núcleo de Educação Especial e Inclusiva - NEEI CAP-UFRJ.



NEEI
CAP-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre a prefaciadora



Sou **Renata Razuck**, professora Associada do Departamento de Didática da Faculdade de Educação - FE, na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Atuo nas disciplinas de Didática da Libras I e II e Prática de Ensino de Libras. Vice coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Singularidades Surdas (GEPESS). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília, Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela UNEB, Licenciada em Química pela Universidade de Brasília e Tecnóloga em Biotecnologia / Química (ETFQ-RJ). Tenho experiência em docência na Educação Básica (Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF) na área de Ciências, Química e Libras, também em cursos de formação inicial e continuada de professores (Licenciatura em Química IQ/UnB, Licenciatura em Ciências Naturais FUP/UnB e Especialização de Professores CEAD/UnB). Os meus principais temas de pesquisa são: Formação Inicial e Continuada de Professores, Processos de Ensino e Aprendizagem, Inclusão, Surdez, Bilinguismo e Experimentação no Ensino.

NEEI
CAP-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Michele Morgane** de Melo Mattos, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense; mestrã em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (CMPDI-UFF); psicopedagoga (UCAM); pedagoga (FPD); membro do Grupo de Pesquisa Políticas em Educação: formação, cultura e inclusão (GRUPEPE-UFF); e técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal Sergipe.

Sou **Priscila Basilio**, graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil - PUC-Rio. Mestre em educação - UNIRIO. Doutora em Educação - UFRJ. Professora no setor da Educação Infantil do CAp-UFRJ. Coordenadora do Projeto de Pesquisa e Extensão "Currículo em Movimento na Educação Infantil" (CEIMOV-UFRJ) e integrante do Grupo de Pesquisa "Questão da Escola" e "Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental" (GITAKA).



NEEI
CAp-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Elizabeth Sacramento**, especialista em Psicomotricidade (UCAM) e licenciatura em Pedagogia. Atualmente curso a especialização em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ). Atuo no segmento da Educação Infantil do CAp-UFRJ.

Sou **Nathália Inácio**, pedagoga formada pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), psicopedagoga Clínica e Institucional (AVM/UCAM) e Mestre em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), vinculada à linha de pesquisa Inclusão, Ética e Interculturalidade. Sou professora do Atendimento Especializado do Colégio Pedro II. Integro o grupo de pesquisa LUPEA: O Lúdico no processo de ensino e aprendizagem da UFRJ.



NEEI
CAp-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre as autoras e autores



Eu sou **Edson Gomes**, Doutor em Educação pela UFRJ. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Pedagogo (2010) pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Sou professor efetivo do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) vinculado ao setor curricular de Orientação Educacional, o qual também coordena. Também integro o Comitê Permanente para a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER, CAP-UFRJ) e o Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOE/UFRJ), com trabalhos na linha de Instituições e Políticas Educacionais e Gestão Educacional.

Sou **Juliana Viegas**, Mestre em Educação pelo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Especialista em Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com período de mobilidade estudantil na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Possui curso de aperfeiçoamento em Educação Especial na perspectiva inclusiva. Professora da Educação Infantil, que há 10 anos, dedica-se aos estudos da infância contemporânea, com ênfase nas possibilidades educacionais de crianças de zero a seis anos.



Sobre as autoras e autores



Sou **Fernanda Lahtermaher**, professora dos Anos Iniciais no Colégio de Aplicação - UFRJ. Doutora em Educação, com ênfase na Formação de professores, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ (2021) e Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). Integro o Geped (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores), grupo vinculado ao Leped - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores.

Sou **Alexandra Sudário**, tenho graduação em Pedagogia (1994) e Pós-Graduação em Educação Infantil (2003) pela Universidade Federal de Mato Grosso. Curso de aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva pela Fundação CECIERJ, Cursos de Extensão: na área do Coensino IFSP - São Carlos e outro pela UFF e com TEA (Transtorno do Espectro Autista) pela UFRJ. Atualmente sou professora substituta no Colégio de Aplicação da UFRJ (Ensino Fundamental I com a prática do Ensino Colaborativo) e sou Tutora Presencial de Educação Especial pelo pela fundação CECIERJ (curso de Licenciatura de Pedagogia - UNIRIO).



NEEI
CAP-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre as autoras e autores



Sou **Suzanli Estef**, Doutora (2021) e Mestre (2016) em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Professora Adjunta na Faculdade de Educação/ UERJ . Coordenadora de disciplina do Curso de Especialização: Educação Especial e Inovação Tecnológica, em parceria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e consórcio CEDERJ. Pesquisadora no grupo de pesquisa: Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais, no PROPEd-UERJ.

Sou **Ana Matilde Quadrado dos Reis Elias**, psicóloga pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Especialista em saúde mental e atenção psicossocial (ISEPE). Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Especialista em Pedagogia Social para o século XXI pela Universidade Federal Fluminense (UFF)



NEEI
CAp- UFRJ

Núcleo de Educação
Especial e Inclusiva

Sobre as autoras e autores



Sou **Anna Clara Bibiani**, Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-UERJ). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Fui Professora Substituta no Setor de Orientação Educacional no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP-UFRJ).

Sou **Renata Bastos**, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2018); Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais para Ensino Básico no Colégio Pedro II; mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd/UERJ . Fui professora substituta do setor de educação infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAp/UFRJ; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente coordenado pela professora Ligia Aquino - ProPEd/UERJ e integrante do Projeto de Pesquisa Currículo em Movimento - CEIMOV-UFRJ.



NEEI
CAp- UFRJ

Núcleo de Educação
Especial e Inclusiva

Sobre as autoras e autores



Sou **Thainá Maria Quitete**, pedagoga pela Universidade Federal Fluminense (2019), psicopedagoga com ênfase em Educação Especial pela Faculdade São Luis (2020), mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2023). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Fui professora Substituta do CAP - UFRJ, Professora dos Anos Iniciais da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Integro o Grupo de Pesquisa Pedagogia Social para o Século XXI da Universidade Federal Fluminense. Posso interesse nas áreas de educação especial e formação de professores.

Sou a **Alba Asín Gázquez**, possuo graduação em Pedagogia pela London Metropolitan com homologação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e especialização em 'Therapeutic Communication Skills' pela London Metropolitan University . Sou mestre em Educação Especial e Inclusiva. Especialista em Psicomotricidade no Colégio Pedro II. Tenho atuado em escolas da rede pública de diferentes países - Espanha, Inglaterra e Brasil. A minha atuação profissional e acadêmica é particularmente voltada para os seguintes temas: educação especial, sociologia da infância, corporeidade e educação museal.



NEEI
CAP-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre as autoras e autores



Sou **Nely Monteiro dos Santos de Carvalho**, professora do Atendimento Educacional Especializado no município de Nova Iguaçu, RJ. Possuo graduação (licenciatura) em Pedagogia pela AVM, Faculdades Integradas (2011). Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI, Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integro a Coordenação da Comissão de Mídias do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI - UFRRJ) (até dezembro de 2021). Tenho dedicado os meus estudos sobre preconceito, pessoas com deficiência, políticas públicas de acessibilidade, tecnologias assistivas e direitos humanos.

Sou **Igor Vieira**, graduado em Pedagogia pela Universidade José de Souza Herdy (Unigranrio) 2019. Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (CECIERJ). Fui professor substituto do Núcleo de Educação Especial e Inclusão (CAP-UFRJ).



NEEI
CAP-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Rodrigo Cardoso**, possuo licenciatura em Matemática (2014), mestrado em Ensino de Matemática (2017) e doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física (2022) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tenho experiência na área de Matemática. Atualmente, sou Professor de Matemática do Colégio de Aplicação da UFRJ, atuo como Professor Multiplicador no grupo do Projeto Fundação - Setor Matemática, intitulado "Ensino da Matemática para alunos com deficiência visual ou surdos" e atuo como pesquisador no Grupo Tecnologia, Inclusão, Matemática e Educação (TIME/PEMAT/UFRJ). Tenho interesse em pesquisas na área de Educação Matemática, principalmente em estudos relacionados à Educação Matemática Inclusiva.

Sou **Glauber Resende Domingues**, licenciado em Música pela UFRJ e Mestre e Doutor em Educação pela mesma universidade. Professor de Música no Colégio de Aplicação da UFRJ. Coordeno o Projeto de Articulação Institucional (PARIN) "Arte na Educação Básica: criação, formação e resistência" e o projeto de pesquisa "Gêneros musicais latino-americanos na Educação Básica: abordagens interseccionais".



NEEI
CAP-UFRJ

Núcleo de Educação Especial e Inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Ana Cláudia Rente**, graduada em Pedagogia pela UERJ, especialista em Psicomotricidade, Psicopedagogia pela UERJ e Neurociências Aplicadas à Aprendizagem pela UFRJ.

Sou **André Regis**, doutor em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (2020), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio (2015), especialista em ensino de Matemática - PED BRASIL pela Universidade Veiga de Almeida (2018) e graduado em Pedagogia pela PUC-Rio (2011). Tive a minha formação inicial complementada por intercâmbio acadêmico internacional em 2011, na Universidad Autonoma de Madrid (Espanha), com bolsa do banco Santander. Faço parte do quadro permanente de professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CAP/UFRJ, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sou membro do LaPraMe - Laboratório de Práticas Matemáticas para o Ensino - (PEMAT/UFRJ). Coordena o projeto: "O lugar do erro no fazer e pensar matemática" e o curso de extensão "Fazer e pensar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental".



NEEI
CAP-UFRJ

Núcleo de Educação Especial e Inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Pedro Víctor Garcia da Silva**, graduado em pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense-Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ-FEBF), pós-graduando em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Tenho curso de aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva pela Fundação CECIERJ. Sou Professor de Educação Infantil e Professor de Apoio Especializado na Prefeitura de São Gonçalo, Rio de Janeiro.

Sou **Amanda Mayra de Lima Magalhães Felix**, graduada em Pedagogia e Letras Libras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Possui Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Santa Cecília (UNISANTA), especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Eliseos e em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade IBRA. Atualmente, é mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Amanda atua como Professora Efetiva na Prefeitura de Juiz de Fora e na Prefeitura de Matias Barbosa, dedicando-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental.



NEEI
Cap-UFRJ

Núcleo de Educação
Especial e Inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Amanda Francês**, professora Adjunta de Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2019), possui Especialização em Psicopedagogia Institucional pela AVM Educacional (2021) e Especialização em Educação Especial e Inclusiva na Estácio RJ (2023). Foi integrante do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEEI-Cap/UFRJ), atuando como Professora Substituta no Ensino Fundamental I, na mesma instituição (2021 - 2023).

Sou **Anderson Alves**, graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (UERJ-FEBF), mestre em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares - (PPGEDuc-UFRRJ IM), doutorando em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS UFRJ NUTES);



NEEI
Cap-UFRJ

Núcleo de Educação
Especial e Inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Tatiane Maia**, professora substituta do Departamento de Atendimento Educacional Especializado-DAEE/CAP-UERJ. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, mestranda em Ensino de Educação Básica pelo PPGEB-CAP/UERJ. Fui integrante do Núcleo de Educação Especial e Inclusiva do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEEI-CAP/UFRJ), atuando como professora substituta do Ensino Fundamental I.

NEEI
CAP-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

Sobre as autoras e os autores



Sou **Stephanny Silva**, Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha: Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - PROPED/UERJ. Possui graduação em Letras pela UFRN e em Pedagogia pela FISIG. Psicopedagoga pela UNESA. Membro da diretoria da ISAAC-Brasil e do LATECA - UERJ.

Sou **Sou D'jane Macedo Almeida**, pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Especialista em Tecnologias Educacionais - UERJ, e em Educação Psicomotora pelo Colégio Pedro II. 2º tenente QOCon PED na Força Aérea Brasileira onde atuo como Adjunta da Assessoria Pedagógica e chefe da Subseção de Avaliação do Ensino na Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais da Aeronáutica - EAOAR.



NEEI
CAP-UFRJ

núcleo de educação
especial e inclusiva

“O livro muito nos diz sobre a educação inclusiva, seus desafios e suas possibilidades e o recomendo como leitura básica para educadores, professores, licenciandos, familiares e pessoas que buscam mais informações sobre a inclusão escolar. Ao longo dos seus doze capítulos, encontramos sólido embasamento teórico, além de fortuitas e inspiradoras experiências pedagógicas que muito contribuem para a efetiva inclusão e a esperança em um mundo melhor!”

Renata Razuck

