

**DEBATES SOBRE FORMAÇÃO
E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

ORGANIZADORAS

**NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO**

 **Pedro & João**
editores



**DEBATES SOBRE FORMAÇÃO E
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

**NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES
ELISANGELA LEAL DE OLIVEIRA MERCADO
(ORGANIZADORAS)**

**DEBATES SOBRE FORMAÇÃO E
PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**



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.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Elisangela Leal de Oliveira Mercado [Orgs.]

Debates sobre formação e práticas em educação especial em uma perspectiva inclusiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 250p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0283-9 [Digital]

1. Debates. 2. Formação e prática. 3. Educação especial. 4. Inclusão. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico 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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
EQUÍVOCOS E SILENCIAMENTOS NO DISCURSO DA INCLUSÃO: uma análise discursiva a partir do cotidiano escolar Adalberto Duarte Pereira Filho Maria Dolores Fortes Alves	17
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA Cristiane Corrêa Silva Eliana Marques Zanata Vera Lúcia Messias Fialho Capellini	37
FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL Alessandra Aparecida Guadagnin Elisangela Leal de Oliveira Mercado	61
TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE ESCOLARIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA Lorinisa Knaak da Costa Camila Elidia Messias dos Santos Simone Catarina de Oliveira Rinaldo	77

SIGNIFICAÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS	95
Maria Vitoria de Freitas Pereira Neiza de Lourdes Frederico Fumes	
REFLEXÕES DE UM DOCENTE UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL SOBRE A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO	123
Maria Regina Granato Pimenta Lacerda Soraya Dayanna Guimarães Santos Marianna Ribeiro da Silva	
SIGNIFICAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACERCA DA COVID-19	141
Phelipe Lins de Moura Maria Quitéria da Silva Neiza de Lourdes Frederico Fumes	
DISPONIBILIDADE, CONHECIMENTO E MANUSEIO DE RECURSOS TECNOLOGIA ASSISTIVA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MACEIÓ/AL	157
Jessé dos Santos Batista Alessandra Bonorandi Dounis David dos Santos Calheiros	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ALIADAS AO DESENVOLVIMENTO DE ABORDAGEM E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS	187
Cícera Aparecida Lima Malheiro Elisa Tomoe Moriya Schlünzen Klaus Schlünzen Junior	

OPERACIONALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO NO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) 211

Leonardo Brandão Marques

Pauliana do Nascimento Rodrigues

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ENCAMINHAMENTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 233

Verônica Lima dos Reis

Tais Crema Remoli Ferreira

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de um esforço coletivo de pesquisadores e estudiosos que dedicados a debater e compartilhar experiências sobre o tema Educação Especial, intitulado **Debates sobre formação e práticas em Educação Especial em uma perspectiva inclusiva**. Assume o compromisso de contribuir para a formação dos profissionais da educação, estudantes de graduação e pós-graduação, bem como na construção de um sistema educacional inclusivo da Educação Básica à Educação Superior.

O conjunto de textos que o compõe emerge como reflexões de pesquisadores e estudiosos de diferentes universidades brasileiras. Os diferentes capítulos colaboram para o debate sobre o cotidiano da inclusão escolar em escolas e universidades, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, as tecnologias, as práticas pedagógicas, o planejamento e a avaliação. São textos que discutem acerca de questões pertinentes à inclusão e, numa visão ampliada e flexível, compartilham visões e transcendem os limites circunscritos da Educação Especial. Este livro em seus diferentes aportes teóricos sinaliza a complexidade das questões envoltas à educação inclusiva, no tocante, a inclusão escolar. Representa as discussões e os aprofundamentos teórico-metodológicos presentes na *Linha de Pesquisa Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, que são ampliados quando dialogam com as pesquisas de outras universidades, provocando um movimento dialógico e promissor de novos caminhos para a educação brasileira.

Iniciando o debate, contamos com a colaboração de Adalberto Duarte Pereira Filho e Maria Dolores Fortes Alves, autores do texto *Equívocos e silenciamentos no discurso da Inclusão: uma análise discursiva a partir do cotidiano escolar*, que relata o cotidiano de uma escola que atendiam crianças e adolescentes abandonados pelas famílias e

acolhidos por uma ONG Internacional. Baseado na pesquisa documental aborda como práticas pedagógicas criativas podem vir a contribuir para a inclusão escolar, nas suas múltiplas dimensões. É um texto que discute a relação entre a criatividade e a construção de escolas inclusivas, rompendo com a visão de que a escola é o lugar onde somente as dimensões cognitivas e comportamentais são valorizadas, ao defender que a escola criativa rasga o véu do tradicional e convoca à inovação e, igualmente, à inclusão. Adalberto e Dolores convoca-nos a compreender a escola como lugar de pertencimento de todos, legitimando o melhor de seus professores e alunos.

Em a *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a formação de professores em uma universidade pública*, Cristiane Corrêa Silva, Eliana Marques Zanata e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini discutem a formação inicial de professores, com ênfase no processo de inclusão educacional. Descrevem como tem ocorrido a formação inicial de professores, em cursos de licenciatura de uma universidade pública do estado de São Paulo, quanto aos conhecimentos voltados para a prática da inclusão educacional. Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, embasada em indicadores quantitativos, na qual 61 licenciados em Pedagogia, Ciências Biológicas e Matemática responderam um questionário composto de afirmativas sobre Inclusão, frente às quais o respondente emitiu um juízo de valor. As autoras concluem que, de acordo com os participantes da pesquisa, há falta de preparo em sua formação inicial e ausência de uma disciplina que aborde a questão da atuação docente diante de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades especiais.

A *Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na educação infantil*, de autoria da Alessandra Aparecida Guadagnin e Elisângela Leal de Oliveira Mercado, é um texto resultante de uma pesquisa de mestrado¹, cujo objetivo consiste em discutir a

¹ Dissertação de mestrado intitulada “Formação docente em serviço no contexto da Inclusão Escolar na Educação Infantil”, defendida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” - UNESP

contribuição da formação em serviço para professores da Educação Infantil no processo de Inclusão Escolar. Trata-se de uma pesquisa colaborativa realizada com professores de uma Unidade de Educação Infantil, na qual foram aplicados questionários com os professores, observação da prática docente e a realização de encontros formativos em serviço. É um texto que descreve o quarto encontro formativo, intitulado “Momento da prática: análise de casos de ensino”, no qual foram discutidos casos de ensino fictícios elaborados a partir da observação da prática docente. A discussão dos casos de ensino permitiu aos professores a análise de suas práticas docentes, a troca de experiência e saberes e a construção de novas práticas que favoreçam a Inclusão Escolar das crianças público-alvo da Educação Especial. O resultado da pesquisa evidenciou a importância da formação em serviço para a ampliação das práticas docentes e para efetivação da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar.

O trabalho colaborativo é foco do artigo de Lorinisa Knaak da Costa, Camila Elidia Messias dos Santos e Simone Catarina de Oliveira Rinaldo. Em *Trabalho colaborativo no ensino infantil como estratégia de escolarização durante a pandemia*, as autoras abordam o ensino remoto emergencial e os novos desafios impostos às escolas e ao ensino de todos os alunos. O objetivo deste capítulo consiste em descrever o trabalho colaborativo desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, discutindo o processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia. Participaram desse estudo, a professora de ensino comum, professora de Educação Especial, alunos e pais e/ou responsáveis da turma do Infantil V, que possuíam alunos com TEA, matriculados em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade do interior de São Paulo. A pesquisa foi realizada de modo remoto por meio da plataforma *Zoom Meetings*, para a oferta de encontros síncronos, como estratégia de escolarização e possibilidade de interação entre escola e família durante a pandemia. Os resultados obtidos demonstram que o trabalho colaborativo entre todos os envolvidos é fundamental para o processo de ensino e

aprendizagem na Educação Infantil, principalmente quando há alunos que demandam atenção especial. Contudo, considera-se que a estratégia adotada oportunizou melhores estratégias não só para os alunos com TEA, mas também para toda a turma.

No texto *Significações de profissionais da educação sobre o ensino de Geografia para alunos surdos*, as autoras Maria Vitoria de Freitas Pereira e Neiza de Lourdes Frederico Fumes visam discutir o ensino de geografia para alunos surdos mediante a perspectiva da psicologia sócio-histórica (BOCK; AGUIAR, 2016; BOCK, 1999; KAHHALE; ROSA, 2009; AGUIAR; MACHADO, 2016). A partir de entrevista semiestruturada, as autoras analisaram as significações de uma professora e duas intérpretes de Libras de uma escola da rede estadual do município de Garanhuns-PE. Elaboraram os núcleos de significação, os quais possibilitaram apreender as zonas de sentido que perpassam as significações da docente e das intérpretes de Libras, e chegaram à conclusão que a língua portuguesa na sua modalidade escrita ainda se faz presente e se sobressai no desenvolvimento da prática de ensino de Geografia para alunos surdos na escola regular. O estudo aponta para a necessidade de compreendermos como a lógica do Capital rege a educação brasileira, medeia a falta de formação e o não reconhecimento do intérprete de Libras como parceiro no processo inclusivo.

O texto de Maria Regina Granato Pimenta Lacerda, Soraya Dayanna Guimarães Santos e Marianna Ribeiro da Silva, intitulado *Reflexões de um docente universitário do curso de Engenharia Civil sobre a aprendizagem do estudante surdo*, é um recorte da dissertação de mestrado em andamento². Este texto visa analisar as reflexões de um docente universitário acerca da aprendizagem do estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil de uma universidade federal, localizada na região da Zona da Mata Mineira. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa numa

² intitulada “Processo de inclusão de um estudante Surdo na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas” (LACERDA, 2022).

proposta colaborativa, realizada com um docente do curso de Engenharia Civil. Realizada a partir de uma entrevista semiestruturada, contendo 14 questões, busca discutir sobre as compreensões de um docente universitário acerca do processo de inclusão no ensino e aprendizagem do estudante surdo no contexto sala de aula. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo e os resultados apontaram sobre os aspectos linguísticos, pedagógicos, culturais, interacionais em sala de aula com o estudante surdo. O docente compreendia que o estudante surdo interagira e comunicava por meio da experiência visual, reconhecia a Libras como a primeira língua materna, acreditava ser relevante a comunicação com o estudante surdo para o entendimento dos conceitos e dos conteúdos e confiava no trabalho em conjunto com o intérprete com o foco na aprendizagem do estudante e incentivava a participação em sala de aula para a construção de conhecimentos. O desafio principal apresentado neste estudo pelo docente foi a carência de formação inicial e continuada na área de Educação Especial sua importância consiste na possibilidade de contribuir para novas práticas pedagógicas, reflexões na formação do docente e no processo de ensino e aprendizagem, como também no que se refere à diferença linguística, a pedagogia e cultura visual do estudante surdo.

No texto *Significações de universitários com deficiência visual acerca da COVID-19*, de Phelipe Lins de Moura, Maria Quitéria da Silva e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, chama a atenção para as consequências para pandemia na esfera educacional, especialmente, ao agravar a invisibilidade da pessoa com deficiência e a ausência no acesso às tecnologias, às aulas on-line, aumentando o abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa. Nesse cenário, os autores analisam os serviços de apoio aos universitários com deficiência visual (DV) durante o ensino remoto. Trata de uma pesquisa realizada com 17 universitários com DV, por meio de questionário e analisada via estatística descritiva a luz dos

fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), baseada no Materialismo Histórico Dialético. Os resultados encontrados apontam que os acontecimentos sociais acerca da Covid-19, de alguma maneira, impactaram na vida desses sujeitos, constituindo suas subjetivações. Além disso, o estudo mostra que nas falas dos participantes há significações presentes a respeito do medo e da preocupação com a contaminação do novo coronavírus. Sobre as barreiras para acessar essas informações, a maior parte dos participantes informaram não terem enfrentado barreiras, entretanto uma menor parte descreve ter enfrentado barreiras do tipo comunicacionais, tecnológicas ou atitudinais.

A Disponibilidade, conhecimento e manuseio de recursos Tecnologia Assistiva por professores de Educação Especial em Maceió/AL, de autoria de Jessé dos Santos Batista, Alessandra Bonorandi Dounis e David dos Santos Calheiros nos mostra a necessidade de conhecermos os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) voltados para pessoas com deficiência física disponíveis nas escolas dos anos iniciais de ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió/AL e qual o conhecimento dos professores de Educação Especial acerca de seu uso e manuseio. Para tal, o estudo realizado visa analisar quais recursos de TA para pessoas com deficiência física disponíveis e o conhecimento dos professores do Atendimento Educacional Especializado acerca de seu manuseio destes em escolas com Sala de Recursos Multifuncionais na rede pública municipal de ensino de Maceió. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida com 13 professores, em que foi identificado o desfalque nos recursos de mobiliário, a falta de conhecimento dos profissionais, a carência de financiamento adequado e a falta de suporte de profissionais especializados para o apoio multidisciplinar. Assim como, a existência de uma quantidade significativa de recursos que os docentes desconhecem o manuseio, independentemente de estarem ou não disponíveis, evidenciando a necessidade de investir na formação continuada dos professores.

O texto *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aliadas ao desenvolvimento de Abordagem e Estratégias Inclusivas*, de Cícera

Aparecida Lima Malheiro, Elisa Tomoe Moriya Schlünzen e Klaus Schlünzen Junior descreve o estudo de estruturas metodológicas viabilizadas pelo emprego das TDIC para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, estabelece o diálogo entre as teorias e práticas e visa assegurar que todos os estudantes possam ter acesso e oportunidades equiparadas para aprender o mesmo conteúdo, possibilitando ampliar seu aprendizado, seus processos comunicacionais, sua interação e conseqüentemente o seu conhecimento. Trata-se de um texto que busca refletir sobre o emprego de estratégias metodológicas e abordagens educacionais inclusivas que podem contribuir na mudança do quadro do uso das TDIC no contexto inclusivo. Sendo assim, apresenta de forma breve dados referentes ao uso das TDIC no contexto de inclusão escolar, durante a fase inicial da pandemia. E, na sequência, apresenta a proposta do Design Universal para a Aprendizagem (DUA) e a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) com o intuito de destacar suas contribuições para o emprego dos recursos das TDIC, a fim de corroborar na garantia da permanência, aprendizagem e acessibilidade para os estudantes PAEE

Os autores Leonardo Brandão Marques e Pauliana do Nascimento Rodrigues em *Operacionalização dos objetivos de ensino no Plano Educacional Individualizado (PEI)*, trazem a discussão um outro componente fundamental para criação do PEI, a operacionalização dos objetivos de ensino. Esse processo garante a estruturação, análise (no sentido de decomposição) e ordenação das habilidades, conhecimentos e aprendizagens almejadas para o estudante no decorrer do ano letivo. Neste sentido, propõem a adoção de uma macroestrutura para definição operacional dos aspectos de desenvolvimento educacional de crianças em processo de inclusão, detalhando algumas orientações gerais e estratégias práticas adaptadas de experiências empíricas e sistematizações sistemáticas de relatos publicados que podem guiar a construção efetiva dos objetivos de ensino do PEI.

Em *Avaliação pedagógica do professor do Ensino Fundamental para encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado*, as autoras

Verônica Lima dos Reis, Tais Crema Remoli Ferreira e Vera Lucia Messias Fialho Capellini discutem que o processo de avaliação requer um novo prisma, apresentando uma breve revisão de literatura sobre o processo de avaliação pedagógica, a medida em que refletem sobre o papel do professor do ensino comum (com foco no Ensino Fundamental anos iniciais e finais) para o encaminhamento do estudante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tal, realizam revisões sistemáticas na base de dados internacional *Educational Resources Information Center* e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que reverteram em três estudos internacionais e cinco nacionais, no entanto, sem enfoque direto sobre a avaliação pedagógica do professor do ensino comum para o encaminhamento do estudante ao AEE. A partir dos dados obtidos e estudos realizados consideram que a avaliação diagnóstica é um processo complexo que pressupõe romper com o paradigma da avaliação enquanto resultado, todavia, avaliar é fundamental porque se trata de um processo que possibilita identificar as potencialidades e necessidades do estudante para traçar ações que viabilizem o seu desenvolvimento por meio da garantia do direito à educação e à aprendizagem.

Com essa coletânea de textos, esperamos alcançar acadêmicos e profissionais que atuam com crianças e estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) construindo um diálogo salutar e uma rede de apoio à inclusão que nos conduza a uma realidade menos excludente.

As organizadoras

EQUÍVOCOS E SILENCIAMENTOS NO DISCURSO DA INCLUSÃO: uma análise discursiva a partir do cotidiano escolar

Adalberto Duarte Pereira Filho¹

Maria Dolores Fortes Alves²

Introdução

Construída para atender a um alunado idealizado e fundamentada num projeto educacional elitista, a escola tem sido um dos campos de produção da exclusão³. Essa, constituída pela privação concreta e subjetiva do apagamento dos sujeitos vem reverberando de forma violenta e injusta na construção da humanidade.

Segundo Amaral *et al.* (2014, p. 3), “historicamente, a existência discriminatória da escola e de toda sociedade limita-se à escolarização de um grupo seletivo e homogêneo”. Esse quadro, no Brasil, só foi frontalmente questionado a partir da publicação do manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932 que trazia em seu bojo a reivindicação de uma escola obrigatória e para todos (TEIXEIRA *et al.* 2010). Sob a inspiração do escolanovismo foi promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), a qual garantia o direito

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Bolsista com apoio Financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - adalberto-duarte@hotmail.com

² Prof. Dra. e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – *mdfortes@gmail.com*

³ Este texto é parte da dissertação de mestrado intitulada: “As múltiplas dimensões do fazer pedagógico criativo de uma escola alagoana: contribuições no sentido da construção de um ambiente inclusivo” (PEREIRA FILHO, 2019).

à educação a todos em escolas regulares e incluía nesse conjunto as crianças com necessidades educacionais especiais.

A partir do golpe militar de 1964 passou a ser implementado um conjunto de reformas educacionais que tinham em seu bojo a necessidade de garantir o controle das ideias e das ações dos brasileiros. Dentre as reformas empreendidas é possível citar a 2ª LDB - Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), que reformou os ensinos de 1º e 2º graus e passou a segregar os alunos com necessidades educacionais especiais em salas específicas, reforçando assim a lógica da exclusão.

Com a queda do regime militar na década de 1980, passou-se a retomar o debate democrático em torno de uma educação inclusiva. Imbuída de um espírito democrático a Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu no Art. 3º, inciso V, que é objetivo fundamental da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios consiste em promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Assim, a CF de 1988 exigiu uma nova LDB, promulgada oito anos depois no formato da Lei nº 9.394/1996, a qual destina um capítulo específico para a Educação Especial (Título V, Capítulo V). É preciso mencionar que a LDB/1996 dispõe ainda acerca da Educação de Jovens e Adultos, da Educação a Distância, da Educação para as relações étnico raciais, Educação para os Direitos Humanos e ao longo de sua redação, verifica-se uma preocupação do legislador em direcionar a educação brasileira rumo à um movimento inclusivo.

Como desdobramento da LDB/1996 foi instituída a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos (2001-2010) e em cuja exposição sobre a educação inclusiva conclui que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 36). O PNE aprovado em 2014 com vigência de dez anos formato da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) reforça a necessidade de se construir não só uma escola inclusiva, mas também uma universidade e uma sociedade inclusiva.

O movimento brasileiro em torno da Educação Inclusiva dialoga historicamente com movimentos internacionais que problematizaram a Educação Especial a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Em diálogo com organismos internacionais, a exemplo da UNESCO, a Secretaria de Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça brasileiros elaboraram em 2006 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que “incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade” (BRASIL, 2007, p. 11). Atualmente, no campo da formação de professores foram instituídos componentes curriculares obrigatórios que visam promover uma reflexão sobre a necessária inclusão dos sujeitos na escola, na universidade e na sociedade (BRASIL, 2015). Segundo Baptista (2005, p. 16), o debate sobre a educação Inclusiva “tem exigido que a discussão teórica em pedagogia ultrapasse os muros disciplinares específicos”. Para Guijaro (2005, p. 9), a educação inclusiva deve se basear “na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única”.

Sob os auspícios reivindicatórios experimentados nas vivências excludentes — que é marcada nesse contexto pela estigmatização, pela patologização da vida materializada através de uma epidemia de diagnósticos, que são sustentados em queixas escolares mal fundamentadas e emissão irresponsável de laudos, que resultam na produção de camisas de forças químicas — que suprimem a possibilidade da constituição do humano na civilização, dentre outros, reclamam no laço social a construção de uma escola que sustente verdadeiramente o processo de inclusão, de pertencimento e do gozar o direito legal. Já que incluir outrora foi compreendido restritamente a inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares, e na contemporaneidade é sustentada pela concepção reducionista e burocrática do ato de matricular.

Frente a esses engodos, institui-se a necessidade de um entendimento amplificado que se sustenta a garantia do direito de uma educação para todos, sem reducionismo, com equidade, participação cidadã nos âmbitos da escola e da sociedade com respeito a individualidade e garantia das necessidades de cada sujeito.

Pensar em direitos iguais, não implica pensar em sujeitos iguais. A igualdade da lei dispõe a todos o acesso ao objeto que o direito assegura, mas em relação ao usufruto, cada um goza a seu modo, a sua escolha, pela via da subjetividade, da singularidade.

Não há inclusão por meio da construção de uma identidade para todos, pela instituição de um molde que massifica a unidade do sujeito e o unifique por uma semelhança qualquer, ou por uma arbitrariedade binária como ser normal ou (patológico) especial, bom ou mal. A inclusão assegura o direito a diferença onde mesmo que por estarem marcados por uma semelhança os humanos continuam sendo diferentes entre si.

Toda via, através da homogeneidade que inunda os sujeitos pela via do social como um tsunami, somos impetrados a não reclamar a efetivação dos direitos, a reduzir a subjetividade, sua história, seus significantes impetrando modelos pré-estabelecidos arbitrariamente, sustentados pela dificuldade em lidar com as formas inacabadas e mutante de ser humano.

O ambiente escolar passar a ser nocivo ao desenvolvimento. Os caracteres que o faz diferente são abstraídos em nome de uma universalização. Neste território nefasto a inclusão perde seu sentido, já que os sujeitos são concebidos igualmente e assim são abolidos de suas especificidades. A questão central da inclusão é que não se abstrai a diferença em nome da universalização (MANTOAN, 2011). Nesse cenário, faz-se necessário pensar a escola como um lugar de elevação das consciências.

O desejo por perseguir esse objeto tem suas raízes históricas em nossa experiência profissional na equipe interdisciplinar de uma Organização Não-Governamental (ONG) internacional, a qual se volta para o acolhimento de crianças e adolescentes abandonados/as. Apesar da construção desse objeto ter se dado na

relação com crianças e adolescentes abandonados/as, a questão central, transcende ao público das crianças e adolescentes acolhidos institucionalmente.

A ONG unidade Maceió tem capacidade de acolher até de 10 (dez) crianças e/ou adolescentes simultaneamente. Segundo o relatório de atividades da ONG unidade Maceió, no final do ano de 2016 residiam na Casa 8 (oito) acolhidos/as, sendo duas meninas e seis meninos. “Tratam-se em sua totalidade de crianças pobres; sendo 75% delas de cor parda ou negra e cerca de 40% delas apresentam transtornos mentais” (ONG, 2017, p. 6). Dentre as atribuições da equipe interdisciplinar se apresenta o acompanhamento dos acolhidos nas escolas onde estudam. Por ocasião do acompanhamento desses sujeitos no ambiente escolar, a equipe interdisciplinar foi requisitada em 2016, sucessivas vezes, para comparecer, nesta escola onde cerca de 50% das crianças acolhidas estudava.

Na primeira das reuniões foi passada a informação de que a escola estava implantando a proposta de tempo integral e, nesse sentido, exigia colaboração dos pais na manutenção da ordem. No entanto, a *ordem apontada* no relatório se assemelhava à busca por leis e padrões naturais que obedecessem a uma lógica clássica (NICOLESCU, 2008). Nesse modelo, impera a necessidade de que as crianças se comportem obedecendo a um padrão único por meio do qual os gestores possam prever e controlar as posições e as velocidades desses sujeitos e assim determinar os rumos desse movimento.

Além disso, é possível identificar ainda, neste relatório, que existe no discurso da gestão escolar marcadores que indicam um olhar diferenciado para com as crianças acolhidas institucionalmente. A equipe interdisciplinar foi chamada outras seis vezes pela escola para comunicar a conduta transgressora de uma das crianças acolhidas. Ao longo dessas reuniões foi se exigindo um documento que atestasse algum transtorno mental que justificasse o comportamento transgressor daquela criança de 10 anos. Esse fenômeno foi identificado na literatura como

patologização da vida que pode ser entendido como ato de transformar características afetivas e comportamentais em doença e ou desordem (CANGUILHEM, 2009).

A exemplo do comportamento transgressor é possível destacar, a partir do conteúdo descrito no relatório, o episódio *da quebra da lâmpada fluorescente* (ONG, 2017). O fato ocorrido aconteceu no horário do intervalo quando, a criança acolhida, foco das reuniões, brincava com um peão e “este objeto dançante aos olhos do pequeno infante foi impulsionado pela força e euforia da brincadeira e certamente destruiu uma das lâmpadas da escola” (idem, p. 9). Diferente das reuniões anteriores, essa contou com a presença do conselho tutelar, do departamento jurídico e da Coordenação Geral de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED), a assistente social da escola, dois representantes do segmento de pais do conselho escolar e a professora da sala de recursos da escola.

A diretora conduziu a reunião solicitando a todos os segmentos presentes que dessem nome ao transtorno que a criança em tela possuía e, também, da terapêutica medicamentosa que deveria ser aplicada. Desta maneira, a direção da escola transformara problemas de ordem psicossocial em demanda médica sob o engodo de uma resolução, por meio de controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos. Diante deste cenário, nosso trabalho objetiva, investigar na materialidade discursiva da diretora os equívocos que travestem o processo de inclusão, movidos pela inquietante questão: que equívocos se apresentam no discurso da diretora ao tratar sobre o processo de inclusão?

A partir da problemática em questão, que desvela as vicissitudes do equívoco no discurso da inclusão no cotidiano escolar, faz-se imperativo situá-lo conceitualmente. Assim, fundamentado na abordagem discursiva que ilumina nossa análise, o equívoco revela a verdade do sujeito falante, ao (re)produzir um lapso, uma falha que lhe escapa. Essa falha linguageira, no sentido que demarca o sujeito com uma instância

inconsciente, manifesta nessa ruptura linguística aquilo que lhe escapa a nível inconsciente.

Através da materialização linguística, o enunciador denuncia sua posição subjetiva, e o lugar ideológico que ocupa. A noção de equívoco sustenta a possibilidade de um outro sentido, de um duplo que encobre os sentidos, os desejos do sujeito enunciador. Nesse sentido vale demarcar que a verdade sobre o dito, não se apresenta na materialidade discursiva. A verdade se manifesta nas formações do inconsciente e nas condições materiais de sua enunciação, segundo Lacan (2009, p. 302) “nossas palavras que tropeçam são palavras que confessam. Elas revelam uma verdade de detrás”.

Subjacente a isso tomamos também o silêncio como objeto para análise, “o que não é tarefa fácil, caminhar entre o dito e o que está oculto na língua é “caminhar entre o dizer e o não-dizer” (ORLANDI, 1995, p. 11). Entre o dito e não dito, questionamos qual o sentido está implícito nesse frente ao silenciamento, a análise do discurso como uma disciplina de entremeio visa explorar esse terreno. Não tomamos aqui o silêncio como pausa entre as palavras, nem como elemento que compõe a partitura de uma sinfonia, mas como um processo, que consiste em silenciar, de escamotear, na tentativa de emudecer o sentido. É uma forma de mascarar no dito, o que não foi dito, mas que reside no implícito. O processo de silenciamento é uma forma de “apagar sentidos, de se silenciar e de se produzir o não-sentido onde ele mostra algo que ameaça” (ORLANDI, 1995, p. 14).

Metodologia

O presente estudo é realizado a partir do arcabouço qualitativo da abordagem da análise documental, que consiste na análise de documentos, materiais e artefatos diversos e proporciona que o pesquisador conheça os antecedentes de um ambiente, as experiências, vivências ou situações do dia a dia (SAMPIERI, *et al*, 2014). A pesquisa documental é uma excelente fonte de informação para entender o comportamento humano, é estável e rica, e busca

identificar informações factuais nos documentos a partir da questão de interesse. Nossa escolha por essa abordagem de dados se fundamenta em Ludke e André (1986), que apontam esse tipo de pesquisa como uma alternativa quando se defende a ideia de que, o “interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem do sujeito é crucial para a investigação” (p.39).

O *corpus* de análise é constituído de um recorte discursivo retirado do livro de registros, documento organizacional interdisciplinar arquivado na sede da ONG unidade Maceió, o manuscrito tem a finalidade de registrar as atividades diárias da equipe de profissionais. No intuito de afunilar a pesquisa, já que o livro de registros é uma fonte para diversos estudos, elegemos “um recorte da realidade para nossa análise”, especificamente o do dia 16 de agosto de 2016 como materialidade discursiva, a seguir:

Nós tentamos incluir o ‘Joãozinho’⁴ de todas as maneiras. Nós nem queríamos esses meninos aqui, mas o conselho tutelar obriga, né? Vejam só, o ‘Joãozinho’ só faz as provas na sala de recurso, não estuda, não sabe de nada, temos esse cuidado com ele, mesmo assim ele não tem rendimento. Ele faz as provas na sala de recurso porque além de ter algum problema, lá terá ajuda da professora, lá é o lugar dele... Ele não tem jeito, trouxe uma faca pra escola, ele é um perigo... juntou pedras para jogar nos colegas... chamamos vocês aqui de novo para que você nos diga o que fazer, nos oriente, diga o que ele tem e o que ele deve tomar, por mais que você diga que ele ‘não tem nada’, afirme isso aqui e a todos os segmentos presentes... Dê nome ao transtorno que esse menino tem! (ONG, 2016, s/p)

Para analisarmos tal materialidade, lançaremos mão do dispositivo teórico-metodológico da análise do discurso, para Pêcheux (2002, p. 45) “o discurso não se confunde com a língua, nem com a fala, nem com o texto, não é a mesma coisa que transmissão de informações, tampouco surge do psiquismo individual de um falante é um acontecimento que articula uma atualidade a uma rede de memória”. Para o autor, todo discurso é

⁴ Nome fictício utilizado para resguardar a identidade da criança.

agitação nas afiliações sócio-históricas. É um campo que objetiva o estudo discursivo, constitui-se um campo transdisciplinar aqui, trataremos analiticamente dessa materialidade em articulação com uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica para produzir uma articulação entre o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso (PÊCHEUX, 1975). Convocar a psicanálise para o campo epistemológico da análise do discurso, significa possibilitar uma outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam. Situamos então, o discurso como práxis, produzido nas relações sociais em um determinado momento histórico pelas necessidades impostas pela (re)produção da existência humana, traz em seu tecido o histórico, o ideológico, próprio dessas relações. Assim, é como um lugar onde sujeitos e sentidos se constituem (FERREIRA, 2010). E tratar analiticamente de um lugar particular dado a língua, sua relação com a ideologia no domínio conceitual do interdiscurso, e, de outro o inconsciente, na relação com a língua com o que seria a *la langue*. (ORLANDI, 1999, p.16).

Os procedimentos de análise se sustentam no que orienta Cavalcante (2016), onde o primeiro aspecto foi definir que recorte da realidade será analisado, o segundo aspecto diz respeito ao papel subjetivo da língua o que possibilita o sujeito a fazer condensações e deslocamentos, o que é latente e manifesto, para a partir da análise desses fenômenos discursivos atingir o desvelamento do discurso em três conceitos essenciais: o dito, o não-dito, e o silenciado.

Resultados e discussão

“Nós tentamos incluir o ‘Joãozinho’ de todas as maneiras” (ONG, 2017, s/p). A partir da análise dessa materialidade, entendemos que a posição que se coloca o direito a educação e ao processo de inclusão escapa a dimensão imperativa do direito. Esses aspectos jurídicos ficam a mercê de uma experiência que aqui

já se põe como fracassada. Toda via, se considerarmos que a CF/1988, no artigo 205, assegura que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 3).

E ainda dentro dos operativos judiciais a lei da inclusão assegurar que a escola deve promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais visando à sua inclusão social e cidadã dos sujeitos. (BRASIL, 2015). A inclusão, nesse aspecto, ainda é terreno de desconhecimento, de incertezas, de inabilidade, em outras épocas as pessoas com deficiência seriam encarceradas, ignoradas, assassinadas.

Na atualidade apesar do reconhecimento a diversidade humana, essas formas de incluir por tentativa de ensaio e erro caracterizam uma exclusão velada, e não garantem que as atrocidades do passado não se repitam no presente. Mas, nos parece, que atualmente são formas mascaradas de violência encobertas de benevolência, que tentam justificar os atos infracionais institucionais por motivos de desconhecimento, e por consequência, infringem a legislação. A concepção de inclusão que esta diretora sustenta é uma pequena demonstração. A gestão escolar nesse contexto é a representação do Estado, e esta confunde a ação de matricular, que apesar de ser um ato jurídico-administrativo necessário é controversia com a inclusão, matricular e incluir são ações distintas e uma não garante a outra. Incluir, “implica oferecer condições para a participação social e o exercício da cidadania para todos/as os sujeitos em todos os espaços da sociedade” (ALVES; PEREIRA FILHO, 2017, p 62). “Não basta que o indivíduo esteja na escola é preciso que lhe sejam oferecidas oportunidades de construir seu saber, sua identidade e sua cultura para que não seja apenas alguém adaptado à sociedade, mas sim sujeito construtor de si mesmo e partícipe da sociedade em que vive” (PENHA, 2014, p.730). Esta escola, longe de ser um ambiente para todos/as se apresenta como um lugar de violação e de reedição

do abandono, é um lugar onde uma criança pode ser enxergada através das lentes do preconceito, fato que marca a trajetória de crianças negras, pobres e que por terem sido abandonados/as por suas famílias conheceram a dura realidade das ruas (ONG, 2017).

Na afirmativa, “*Nós nem queríamos esses meninos aqui, mas o conselho tutelar obriga, né?*” (ONG, 2017, s/p). Compreendemos o fragmento dessa materialidade como uma forma explícita de “barreira atitudinal” (BRASIL, 2015) que compreende atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social dos sujeitos em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. A partícula “*nem*” se inscreve como sinônimo de não, a diretora/educadora como instância máxima de representação legal da instituição escolar, atesta o desejo a favor da ilegalidade quando afirma “*nós nem queríamos esses meninos aqui*” (ONG, 2017, s/p) essa escola se reconhece como incapaz de lidar com a diversidade e a heterogeneidade próprias de uma instituição que não pode deixar de refletir as diferenças sociais, culturais, de gênero, raça, religião.

Nesse cenário Joãozinho e as demais crianças do abrigo são postos como indesejados/as. Assim, rememoramos o estigma do aluno-problema, e como Freitas (2017) atesta esses alunos/as, onde esse significante se inscreve em geral, são estudantes pobres, rotulados de aluno-problema, que não aprendem por trazer desvantagens sociais em face da equiparação de conhecimento e da homogeneidade na escola, esses alunos/as, destoam frente aos bem-comportados, e são vistos como perturbadores/as do trabalho escolar.

Um outro elemento é “*esses meninos*” (ONG, 2017, s/p) nessa sequência o feminino é apagado e a cultura do machismo se reinscreve, o que nos remete a uma escola ainda como lugar apenas para homens (FREITAS, 2017) vale salientar que há poucos meses a assembleia legislativa em Alagoas havia aprovado a retirada da “ideologia de gênero do plano estadual de educação” com afirma Tragtenberg (1985, p.69) “a escola se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no mundo de fora”. No advérbio “*aqui*” fica demarcado na fala da diretora o

terreno pantanoso de ilegalidades, que viola o direito a igualdade, de uma escola para todos/as (BRASIL, 1988). Na sentença, *“mas o conselho tutelar obriga, né”* (ONG, 2017, s/p), fica no implícito o incômodo de ser interpelada por uma instância comunitária, mas com atuação conjunta ao judiciário e assim, ter seu desejo barrado. A obrigatoriedade imposta pelo conselho tutelar, órgão que pertence a rede social de proteção da infância é um elemento que regula e garante a matrícula das crianças. Descumprir o encaminhamento do Conselho, implica em um ato punitivo juridicamente, assim a escola é obrigada a efetuar a matrícula das crianças, toda via matricular não é sinônimo de incluir.

Mas, o movimento institucional parece ser sempre de violação de direitos, e despreparo técnico, quando diz: *“Vejam só, o “Joãozinho” só faz as provas na sala de recurso, não estuda, não sabe de nada, temos esse cuidado com ele, mesmo assim ele não tem rendimento”* (ONG, 2017, s/p) ao que nos parece a direção da escola diante da eminência do fracasso do aluno, limita o processo de aprendizagem, a uma aquisição que só ocorre na sala de aula e pode ser medido por notas que atestariam aquisições cognitivas, desconsidera que frente a historicidade desse sujeito as trocas relacionais com todos/as os/as sujeitos escolares por ter mais a ensinar do que os livros.

O dispositivo escolar deixa de ser lugar de desenvolvimento para se colocar como um ambiente que atesta a incapacidade e opera sob o poder disciplinador. Parece que referenciar Joãozinho a sala de recurso, é uma forma de punir o fracassado, já que não faça jus ao que a legislação preconiza para o uso da sala de recurso, destina-se ao atendimento educacional especializado, cujo público alvo são estudantes com deficiência de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2010). A patologia de Joãozinho, parece não coligar ao que diz a legislação já pode ser classificado como um aluno-problema, residente em abrigo, mal comportado, negro, sem família, de incapacidade cognitiva (não comprovada), delegado a

ser tratado pela professora “especializada em consertar alunos com patologias”, é agora também segregado ao lugar das deficiências.

Desta forma, podemos pensar que frente a tal patologismo, e sustentados ao que nos afirma a direção “... *Ele não tem jeito, trouxe uma faca pra escola, ele é um perigo... juntou pedras para jogar nos colegas...*” (ONG, 2017, s/p) atestar que o aluno não tem jeito, o situa mais uma vez no grupo daqueles conhecidos aluno-problema, evoca uma polissemia de significados que interroga o lugar e a identidade desse aluno dentro da instituição escola, mas que o situa, num lugar marginal diante do cenário, impiedoso de comparações.

Para Gomes (2018), a escola é o espaço onde o *poder* disciplinar produz *saber*. As normas pedagógicas têm o poder de marcar, salientar os desvios, reforçando a imagem de alunos tidos como “*problemáticos*”, estigmatizados como o “*negrão*”, o “*índio*”, o “*maloqueiro*” ou o “*morador da favela*”. A escola, aqui, salienta as diferenças, recompensando os que se sujeitam aos movimentos regulares impostos pelo sistema escolar. Os que não aceitam a passagem hierárquica são punidos com a “*retenção*” ou a “*exclusão*”. Na escola da simultaneidade, os que não aprendem são considerados elementos desestabilizadores do ritmo do trabalho escolar. As desvantagens pessoais a que todos estão sujeitos, seja por uma deficiência física ou cognitiva, podem se somar às desvantagens sociais. Por esse motivo, a criança pobre se converte no eixo principal para se pensar o aluno-problema (GOMES, 2018).

Como atesta Ramos (1939) a presença dos pobres na escola pública ocorre em um contexto que predominava a noção de “*anormalidade*” e da criança pobre como sendo “*propensa ao crime*”. Essa afirmação com quase 80 anos parece ser absolutamente recente, não houve deslocamento desse fenômeno, e ao que parece ser pobre, negro e institucionalizado compõe uma mistura explosiva, como a de um coquetel molotov: “*chamamos vocês aqui de novo para que você nos diga o que fazer, nos oriente, diga o que ele tem e o que ele deve tomar, por mais que você diga que ele “não tem nada ,afirme isso aqui e a todos os segmentos presentes ... Dê nome ao transtorno que*

esse menino tem!" (ONG, 2017, s/p). Na narrativa da diretora há um pedido de orientação profissional, que encobre para os/as sujeitos presentes naquela reunião que as orientações já foram dadas, em encontros anteriores, e que nenhuma das orientações foi acatada. Nos parece uma tentativa de embotar o desejo de retirar a Joãozinho da escola diante de uma impossibilidade técnica.

O que vai de encontro com os dispositivos legais já que houve avanços na educação brasileira a partir do marco jurídico-institucional da LDB 9.394/96), que estabelece preceitos para a formação dos professores nas disposições transitórias, onde traça como meta a década da educação apenas professores habilitados em nível superior, percebemos que no cenário a realidade ainda é contraditória (PLETSCH, 2009). Ademais, uma nova convocação dos profissionais a escola, desvela a insatisfação da diretora de não possuir documento comprobatório para atestar seu desejo de imputar uma psicopatologia ao aluno.

Demanda, mais uma vez aos técnicos de referência, que ocupam um lugar de saber, que possa satisfazer seus desejos de que o insucesso por ela proposto ao aluno problemático, possa ser impetrado, assim rotula, sustentada num discurso patologizador e medicalizante. A historicidade do sujeito frente aos elementos significantes que o sustentam subjetivamente é aniquilada e a responsabilidade da escola se exime com a emissão diagnóstica. O sujeito e o Estado são reduzidos a uma burocracia que visa extirpar o sujeito do espaço escolar. Assim, a direção assume uma postura violentadora da subjetividade e do direito que reduz a problemática a uma impossibilidade técnica e desejante de lidar com a fenomenologia do comportamento infantil.

Essa desadaptação ao ritmo escolar comum ao aluno-problema é apontada por Freitas como sendo suscetível aos "preconceitos sociais produtores de diagnósticos" (FREITAS, 2017, p.283). As punições escolares não objetivam acabar ou "recuperar" os infratores, mas "marcá-los" com um estigma, diferenciando-os dos "normais", confiando-os a grupos restritos que personificam a desordem, a loucura ou o crime (TRAGTENBERG, 1985, p.69).

Joãozinho como atestado em outras reuniões não tem nenhuma patologia que justifique seu encaminhamento a sala de recursos. A segregação que permeia a subjetividade dessa criança está na fala, no corpo e na geografia da escola. Aqui a posição em que a diretora assume na produção de seu discurso, coloca-se numa posição de autoridade educacional, numa relação de sentido que parece correcional, a imagem que se faz do interlocutor é marginalizante, adoecida, fadada ao abandono, e demarcada a ausência de referência parental. Assim se estabelecem lugares e forças antagônicas, onde nesta convocação institucional demanda um parecer patologizador que poderia sentenciar a história de um sujeito infantil.

Conclusão

A concepção de educação que ordena esta escola é um elemento que exige ser repensado, se considerarmos que há uma modelagem de comportamento implícita no discurso, que dita como os sujeitos devem ser, qual é o comportamento permitido, e o proibido. Este sustenta-se uma censura administrativa, que escapa a lógica cidadã do direito e do dever, e passa a ser definida por significado próprio. Diante disso, a tensão se apresenta, já que a escola é um lugar que acolhe alunos/as de diferentes concepções e culturas, com experiências de vida distintas, assim, ser diferente do padrão imposto, é estar excluído, inadaptado.

Comungamos com Araújo (1998, p. 44) ao afirmar que:

[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto nas relações interpessoais.

Pensar uma escola heterogênea, exige pensar no conceito de inclusão de forma amplificada, uma concepção que abarque as exclusões sociais por raça, religião, biótipo, uma genuína escola para todos/as. A inclusão como processo em desenvolvimento

constante, depende para sua boa execução da participação de todo o profissional que esteja implicado com a prática pedagógica e com educação, toda via é reducionista pensar que a inclusão ocorre apenas na sala de aula e que o termômetro para medir o processo de ensino são as notas dos alunos, é puro engodo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) instrumento internacional das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial, orienta sobre a “preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (p.10).

Não queremos aqui incorrer no engano de lançar mais uma responsabilidade aos professores/as afirmando que o insucesso e ou o despreparo no processo da inclusão recai sobre eles/as, a capacitação desses profissionais é dever do Estado. Este a desempenha de forma precária, não é incomum escutar nos corredores das escolas públicas a divulgação dos cursos no âmbito da educação especial e da inclusão. Toda via, o pavor que acompanha a notícia é de que dentre todo o corpo docente apenas um ou outro poderá capacitar-se, haja visto que as vagas são limitadas. A definição se dá tantas vezes por sorteio, e repassar as informações aos demais colegas, impedidos da formação é responsabilidade dos contemplados. Frente a tantas demandas, soa obvio afirmar que esse repasse é inoperante, está fadado ao fracasso, e recobre a incompetência do Estado em desempenhar sua função de qualificar igualmente a todos/as os/as decentes.

A qualificação dos professores/as precisa ser ponto de uma política educativa que compreenda a importância de investir na educação, já que sobre os ombros dos professores/as recaem a (des)esperança de uma melhor educação, os professores sozinhos pouco podem fazer frente a complexidade da subjetividade, e da realidade dos alunos.

A escola se torna um terreno pantanoso frente ao que se deve fazer para garantir o direito do aluno, e ao que deve ter para se aparelhar no suprimento dessas demandas, é um lugar fértil para a violação dos direitos, a estigmatização. A concepção de inclusão é um

ponto norteador para o sucesso da política educacional, isso nos faz ampliar o nosso olhar para além das dimensões pedagógicas e legais e nos aponta para um caminho de produzir uma sociedade inclusiva. A escola é um lugar onde as relações de poder se reproduzem (FOUCAULT, 1979), vemos a manifestação desse fenômeno social com disciplinarização e docilidade dos corpos, que homogeneiza os sujeitos, e apaga sua singularidade. E assim precisam ser sempre mais aptos e comportados, esses fatores legalizam a discriminação e hierarquizam os cidadãos/ãs a partir das diferenças, essas são manifestações que estão em absoluta contraposição a inclusão, já que está implica na flexibilização ou adequação.

Promover a inclusão exige lançar mão dos dispositivos legais que dispomos enquanto Estado, no que assevera a LDB (BRASIL,1996), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (BRASIL, 2008). Esses eixos legais devem nortear a prática educativa na direção da inclusão, já que são enfáticos quanto a necessidade de assumirmos e aceitarmos as diferenças humanas por meio da transformação das práticas educacionais, o que demanda um repensar cotidiano dos posicionamentos dos docentes com vistas a inovar e reestruturar as relações educacionais nas escolas.

Referências

ALVES, M.D.F, PEREIRA FILHO, A.D. Inclusão: um direito à cidadania. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, DF. Edição Especial: Heranças e elementos educacionais V. 12 p. 61-67, 2017.

AMARAL, M. B. et al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, nº 16, jan/jul 2014.

ARAÚJO, U.F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (org.): **Diferenças e preconceito na escola**:

alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44-58.

BAPTISTA, C. R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In.: SORRI-BRASIL (org.). **Ensaio pedagógicos:** construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.P. 15-20.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2001.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2015.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FERREIRA, M. C. L.. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon** (UFRGS), v. 24, p. 17-34, 2010.

FREITAS, M. C. **Aluno-problema:** forma social, ética e inclusão. São Paulo: Cortez, 2017.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GUIJARRO, M. R. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In.: SORRI-BRASIL (org.). **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília : MEC, 2005. p. 7-14.
- GOMES, E. S. O aluno-problema em questão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 281-284, abr./jun. 2018.
- HOLSTI, O.R. **Content Analysis for the Social Sciences and Humanities**. Reading, Mass., Addison-Wesley, 1969.
- MANTOAN, M. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ONG. **Relatório de atividades desenvolvidas em 2016**: unidade Maceió. São Paulo: SOS-KINDERDORFF International, 2017.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.
- LACAN, J. **O seminário**, livro 1: os escritos técnicos de Freud (1953-1954). 4. ed. Tradução de Betty Milan. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.
- RAMOS, A. **A criança-problema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Caso do Estudante, 1939.
- SAMPIERI, R.H., COLLADO, F., LUCIO, B.P. **Metodología De La Investigación**. 6 ed. México D.F.: McGraw-Hill, 2014.
- TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**. v. 1, n. 4. São Paulo, Mar. 1985.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- PENHA, L. D.S. L. A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 730-738, jan./jul. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Cristiane Corrêa Silva¹

Eliana Marques Zanata²

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini³

Introdução

No cotidiano das escolas, verifica-se uma discrepância entre o que diz a lei e o que é efetivamente realizado na prática. Uma hipótese bastante discutida e levantada, tanto no meio educacional da escola básica quanto no meio acadêmico, aponta que uma grande barreira se constitui no despreparo dos professores de ensino regular em receber esses alunos. Tal premissa nos conduz diretamente a questionar a formação de educadores para a escola inclusiva, com a certeza de que esta merece melhor atenção.

A formação do professor para o trabalho em equipe, o conhecimento sobre o currículo e as possíveis adaptações curriculares cabíveis às necessidades individuais dos alunos, o conhecimento sobre o conteúdo, a metodologia de ensino e as possibilidades de reflexão sobre as ações realizadas na sala de aula são questões a serem trabalhadas por toda a equipe escolar, e não somente pelo professor que recebe o aluno com deficiência.

¹ Orientanda da prof. Eliana Marques Zanata.

² Profa Dra da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica – UNESP/Bauru

³ Profa. Dra. do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica – UNESP/Bauru.

Neste sentido, questiona-se: Em quais condições de aprendizagem os alunos com deficiência são recebidos na escola regular e qual preparo pedagógico a equipe docente tem recebido para educar de forma eficaz e competente esses alunos? Estas são questões que têm motivado o desenvolvimento desta pesquisa.

Dentre outras, as principais inquietações que reclamam resposta, em torno da Educação Inclusiva, presentes no discurso cotidiano de professores em formação são: Como futuros professores, como veem sua formação e preparação para enfrentar os desafios da inclusão em sala de aula? Como, na qualidade de futuros professores, se colocarão diante de alunos com algum tipo de deficiência?

Estas são questões que têm motivado o desenvolvimento desta pesquisa. Este tema em questão mostra-se bastante pertinente uma vez que, nas escolas das redes de ensino, sejam elas públicas ou particulares, há um eco permanente no qual muitos profissionais da educação, principalmente o professor que atua diretamente com o aluno em sala de aula, consideram-se ou realmente estão despreparados em relação à educação de alunos com algum tipo de deficiência.

Ademais, há necessidade de estudos que possibilitem resgatar nos educadores em geral a consciência de que muito empreendimento ainda se faz necessário no sistema educacional público e privado, para a concretização do processo inclusivo, com benefícios reais e duradouros aos alunos com deficiência. Dentre outras, as principais inquietações que reclamam resposta, em torno da Educação Inclusiva, presentes no discurso cotidiano desses professores em formação são: como futuros professores, como veem sua formação e preparação para enfrentar os desafios da inclusão em sala de aula? Como, na qualidade de futuros professores, se colocarão diante de alunos com algum tipo de deficiência?

Sob essa perspectiva, o presente estudo tem por objetivos, pesquisar sobre como tem ocorrido a formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura em relação aos conhecimentos voltados para a prática da inclusão educacional.

Os objetivos específicos desse estudo são investigar a concepção dos futuros professores sobre a educação inclusiva; compreender o impacto que esta refletirá em sua prática pedagógica; e levantar e analisar a percepção dos alunos licenciandos da Unesp de Bauru, frente a sua formação inicial, em relação ao processo de inclusão.

Além do mais, há a importância de estudos que possibilitem resgatar nos educadores em geral a consciência de que muito empreendimento ainda se faz necessário no sistema educacional público e privado, para que o processo inclusivo possa se concretizar e com benefícios reais e duradouros aos alunos com deficiência.

Sobre recortes históricos

Historicamente, a escola formal acostumou-se a receber aquele aluno “ideal”, que não precisa de adaptações ou recursos para viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, destaca-se que atualmente, mesmos estes alunos demandam maior atenção por parte dos professores.

Até recentemente, os membros de uma sociedade eram classificados “normais” ou “desviantes” de acordo exigências sociais. As pessoas que apresentavam respostas muito diferentes daquelas esperadas eram vistas ou estigmatizadas como “anormais”, já que não se comportavam de acordo com as normas e valores estabelecidos por este meio social (MAZZOTTA, 1996).

Esse grupo de pessoas, segundo Telford e Sawrey (1976), era considerado como seres que divergiam do padrão de normalidade e nem sempre poderiam ser educados. Por vezes, também eram considerados incapazes e, por isso, não poderiam ser inseridos no meio educacional formal convencional.

Gradativamente, e a custos de políticas públicas internacionais, a sociedade compreendeu a possibilidade de escolarizar estes alunos. As escolas especiais destinadas a educar alunos com algum tipo de deficiência passaram a restringir o perfil

de matrícula, priorizando aqueles cuja condição inviabilizasse seu acesso e permanência em escolas comuns. Em meados da década de 1980 e início da década de 1990 o Paradigma da Integração foi sendo implementado na rede regular de ensino.

Nesta perspectiva, a Integração do aluno só era possível se o mesmo fosse capaz de adaptar-se à classe comum, sem modificações no sistema educacional. De acordo com os pressupostos da Integração, o aluno com algum tipo de deficiência foi inserido ao contexto escola comum, porém era considerado como os demais, não sendo feita nenhuma modificação no processo de ensino e exigindo que ele acompanhasse os conteúdos desenvolvidos dentro de suas potencialidades para atingir os objetivos contidos nas propostas curriculares. O aluno que não alcançasse estes objetivos era culpado pelo seu próprio fracasso e, conseqüentemente, excluído da escola. Assim sendo, ainda, é possível inferir que nestes moldes, a maior parte dos alunos com alguma deficiência se quer tinha a oportunidade de atendimento em escolas, tendo, quando possível, sua educação restrita aos muros das instituições educacionais especiais.

Após a assinatura da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o Brasil se propõe a um momento de grandes revisões na área do atendimento aos alunos até então denominados com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), havendo maior ênfase nas discussões a respeito da formação dos professores. Momento histórico em que os pressupostos do movimento em prol da inclusão escolar estavam presentes no sistema educacional, ou pelo menos já se aproximava deste.

Em 1996, a LDB (BRASIL, 1996) promulgada apresentou com destaque aspectos sobre Educação Especial. No entendimento de alguns educadores, não seria necessário formar professores especializados para o ensino de alunos com deficiência, já que esta tarefa passaria a ser de todos, em vista do movimento de inclusão e que a família deveria ser necessariamente incluída nesse processo.

Para provocar mudanças na realidade brasileira e se aproximar de uma premissa ideal, o Ministério da Educação

(MEC), por meio da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), enfatizou dois grandes temas: a organização dos Sistemas de Ensino para o atendimento ao aluno, então denominado, com NEE e a formação inicial e continuada do professor.

Um marco neste processo para a definição do papel da escola e sua equipe no atendimento educacional (comum e especial) dos alunos com deficiência foram os pressupostos presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com destaque para inserção do Brasil no atendimento aos documentos internacionais dos quais é signatário. Este pode ser considerado um marco nacional no Paradigma da Inclusão.

Durante esse período de mudanças anunciadas, uma das grandes bandeiras levantadas pelos profissionais e familiares dos alunos com deficiência foi a aceitação social e educacional, de modo que pudessem conviver nos mesmos espaços sociais, como escola, por exemplo, com atenção a quebra de barreiras, tanto físicas, mas, principalmente as atitudinais. Muitas ações discriminatórias foram historicamente vivenciadas pelos alunos com deficiência e suas famílias. Esta ainda é uma luta, mas com apoio na legislação para que essas barreiras sejam removidas.

Contudo, na área educacional, atualmente, grandes barreiras continuam existindo, principalmente as barreiras atitudinais, mas também muito presentes outras barreiras como a falta de garantia da presença e um atendimento educacional especializado bem como a formação e capacitação de recursos humanos, em especial de professores das classes regulares atuando em escolas com propostas inclusivas. Portanto, o tratamento dispensado aos alunos com deficiência no contexto escolar foi modificado de cuidados primários e confinamento para o reconhecimento do direito à habilitação e reabilitação, seguridade social, trabalho, transporte, lazer, cultura e, principalmente à educação mediante garantia legal de acolhimento, permanência e aprendizagem respeitando-se suas potencialidades de modo equitativo.

Sobre a inclusão e a Formação Inicial de Professores

É evidente que a educação desempenha um papel extremamente importante na vida dos indivíduos e da sociedade, sendo considerada chave para o progresso de uma nação. É a educação, em sentido mais amplo, que norteia para a vida social e profissional do cidadão. A partir das garantias propostas pela legislação, buscou-se a operacionalização da inclusão como um sistema de ensino que satisfizesse às necessidades educacionais de todos os alunos.

O processo de inclusão de alunos com deficiência tem sido amplamente discutido, principalmente a partir da década de 1990 quando foi iniciado o debate sobre a necessidade de não somente intervir diretamente sobre essa população, mas também reestruturar a sociedade para que possibilite a convivência dos diferentes (MENDES, 2002, p. 64).

“Normal, perfeitos, certos, bem constituídos...” são valores que a sociedade elege como qualidades humanas. Mas, e os alunos com deficiência, devem ser consideradas anormais, defeituosas e diferentes? Lima (2006, p. 61) diz que não:

Normalidade exprime-se por sua sincronicidade histórica, regional, social etc. Exprime-se por interesses e por atos excludentes. Considerar-se normal é considerar a existência de outros, cujos atributos diferem dos que você elegeu para a normalidade, ao fazê-lo, promoveu a exclusão dos que desses atributos não partilham, ou apenas não são considerados capazes de partilhar.

Frente a possibilidade de conviver com as diferenças e, portanto, com a diversidade, vale salientar, conforme Boaventura de Souza Santos (apud BULGARELLI, 2004, p. 67), o seguinte pressuposto: “temos o direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. Ao partir do princípio de que a escola atual não é ideal para se efetivar o processo de inclusão escolar, é necessário elencar alguns questionamentos, os quais segundo Mantoan (2003, p. 25) podem-se constituir:

O que significa educação para todos? O que implicaria a igualdade e oportunidade? Quais as demandas que emergem no processo ensino-aprendizagem? Como a escola tem se organizado para responder essa demanda? Como se dá na prática pedagógica à diversidade em que pais, alunos, comunidade estão participando do projeto-político-pedagógico da escola? Enfim, a escola está caminhando para a inclusão social, ou está maquiando uma realidade apenas com o objetivo de fugir do fenômeno da exclusão social?

Assim, é preciso que os cursos de formação inicial tenham espaço e compromisso formativo também no aspecto filosófico e social conduzindo o licenciando a formar suas bases. Pires (2006, p. 79) faz referência a quatro pontos voltados à escola inclusiva, os quais certamente deveriam estar contidos no processo de formação inicial:

- 1) Identificação de alguns paradoxos da sociedade brasileira contemporânea, que alimenta a pretensão de incluir sem querer renunciar às práticas de exclusão.
- 2) Constatação de que só a luta por uma sociedade livre e democrática, onde todos têm vez e voz – consequentemente direitos de cidadania plena – está na raiz da ética da inclusão.
- 3) Confronto com o grande desafio ético-profissional do educador brasileiro: já que a escola de todos para todos, que abraça a diversidade e a pluralidade das diferenças, e que, por isso, se afirma inclusiva o desafio do novo educador é deixar de ser educador de uma escola de alguns e para alguns, e passar a ser educador de uma escola de todos e para todos, onde a grande aposta é afirmar-se como escola de uma comum-unidade.
- 4) A postura ética dos educadores: ter consciência de que a prática inclusiva é socialmente construída e, por isso mesmo, atravessada por tensões, contradições, ambiguidades, conflitos de valor; mas, quaisquer que sejam os obstáculos, tanto na urgência das circunstâncias quanto na incerteza dos contextos, ela é, acima de tudo, eticamente comprometida.

Segundo Amaral (2003), a Educação Inclusiva propõe que todos os alunos, até mesmo aqueles com deficiência, ingressem na rede regular de ensino, calcada no princípio da educação para todos. Somente por meio de uma prática social inclusiva na escola, alunos com deficiência são capazes de vivenciar processos educativos com efetividade. Todavia, Bueno (1999) aponta que incluir não é apenas colocar o aluno com deficiência em uma classe

regular, mas, é, sobretudo, considerar a diversidade e conseguir dar conta das especificidades culturais, étnicas, religiosas, entre outras. Incluir é a forma mais elevada de democratizar o sistema educacional, dando a oportunidade para aquele que por algum motivo está fora da escola.

O processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Assim sendo, a formação inicial requer a internalização de princípios inclusivos, inserindo-os nas práticas de ensino, estágios e demais processos. Ademais, a discussão em torno da formação de professores tem problematizado não só a formação inicial como também a necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua continuidade.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, tendo um caráter descritivo, a partir do método indutivo. A pesquisa qualitativa na definição de Ludke e André (1986) considera a existência de uma relação dinâmica com o mundo real. Entretanto, o processo de análise foi fundamentado em indicadores quantitativos obtidos no tratamento dos dados, devido ao instrumento de coleta de dados definido.

Para a realização desse estudo, foram convidados os alunos concluintes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física e Educação Artística, de uma universidade pública no interior do estado de São Paulo. A participação foi voluntária, sendo o convite realizado de forma presencial durante as atividades didáticas. Dos 141 licenciandos convidados, 61 estudantes aceitaram contribuir com a pesquisa, sendo estes apenas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Matemática e Ciências Biológicas. Vale ressaltar que os estudantes das demais licenciaturas declinaram em participar da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados constituiu-se em um questionário contando com questões referentes a um breve perfil do respondente, percepção sobre a sua formação frente ao processo de inclusão nas escolas e, por fim, um quadro composto de nove afirmativas sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva, sobre às quais o respondente emitiu um juízo de valor por meio de escala Likert.

Quadro 1 – Primeira parte do questionário

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DE LICENCIATURAS – PARTE 1
Sexo: () Feminino () Masculino / Idade: __ anos / Licenciatura: _____
1) Você se sente preparado para atuar em sala de aula: ()sim () não
2) Você se sente preparado para atuar em uma sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) ou alguma deficiência? ()sim() não
3) Como você compreende a questão da Inclusão de alunos com NEE nas escolas comuns?
4) Como professor, quais são as necessidades que você aponta para lecionar numa sala de aula com alunos com NEE?
5) No seu curso de licenciatura qual ou quais os conteúdos, aulas, atividades, eventos que lhe foram oportunizados para sua formação para atuar em uma sala de aula inclusiva?
6) Mediante a possibilidade do apoio de um professor especializado em atendimento a alunos com NEE, você se considera preparado e confiante com o respaldo especializado para trabalhar com alunos com NEE's? () sim() não

Fonte: as autoras

Quadro 2 – Segunda parte do questionário

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DE LICENCIATURAS – PARTE 2					
7) Para as próximas questões e de acordo com sua formação sendo você um profissional que atuará potencialmente em uma sala de aula nos próximos anos, analise as afirmativas e marque um X na coluna que mais se aproxima de sua opinião.					
A Discordo totalmente	B Discordo parcialmente	C Não concordo nem discordo	D Concordo parcialmente	E Concordo totalmente	
AFIRMATIVAS					
	A	B	C	D	E
Tenho ou terei conhecimento suficiente para atender as NEE dos alunos.					
Com os conhecimentos que tenho estou preparado para trabalhar com alunos com deficiência.					
Sou capaz de administrar os problemas de comportamento dos alunos com deficiência em uma sala aula inclusiva.					
Sou capaz de intervir nos déficits de aprendizagem do aluno com deficiência em uma sala de aula inclusiva.					
Sou capaz de cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de alunos com NEE.					
Sou capaz de motivar o aluno com NEE da mesma forma que os demais alunos da sala para realização de atividades.					
Os alunos com NEE se beneficiam quando têm um programa de ensino individualizado.					
Existem materiais instrucionais suficientes para que eu ensine os alunos com NEE.					
São oferecidos pela escola todos os serviços de suporte suficientes para que eu ensine alunos com NEE.					

Fonte: as autoras

Para o tratamento e análise dos dados, foram compiladas as respostas recebidas e organizadas em dois momentos. O primeiro momento diz respeito a primeira parte do questionário expondo o perfil dos participantes e suas percepções sobre a temática. Na sequência, as respostas da segunda parte do questionário, foram elaborados gráficos representados da síntese das respostas para cada uma das questões apresentadas para os respondentes.

Resultados e discussões

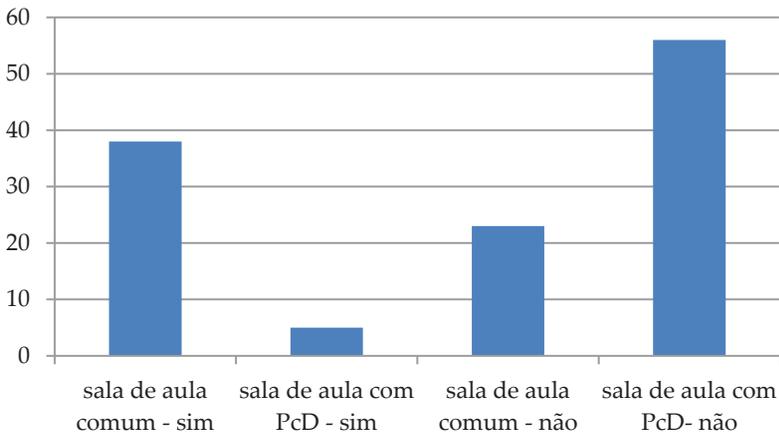
Por meio da primeira parte do questionário foram obtidos dados para caracterização dos sujeitos de pesquisa a fim de delimitar do perfil dos futuros professores, no caso licenciandos.

Dentre o total de respondentes, a representação foi de 16 licenciandos do curso de Ciências Biológicas, 16 do curso de Matemática e 29 do curso de Pedagogia.

Os participantes da pesquisa, considerando a autodeclaração, correspondiam a 45 do sexo feminino e 16 masculino. A faixa etária concentrou-se entre 22 e 56 anos de idade, com prevalência na faixa dos 20 aos 30 anos, porém tendo 16 alunos com mais de 31 anos. A segunda parte do questionário constitui-se de três questões objetivas e três questões dissertativas, sendo os resultados apresentados a seguir.

A primeira e a segunda questão objetiva abordaram quanto a preparação para atuar em sala de aula com ou sem a presença de alunos com deficiência, sendo solicitado aos participantes responder “sim” ou “não”. As respostas estão ilustradas na Figura 1.

Figura 1 – Preparação para a sala de aula



Fonte: as autoras

É a terceira pergunta objetiva que questionou se a presença de um professor especializado como apoio para seu trabalho em sala de aula o tornaria confiante e preparado para sua atuação, sendo que 29 graduandos responderam “não” e 32 responderam “sim”. Observa-se, que apesar da diferença mínima, a maioria dos professores em formação acreditam que a presença de um professor especializado pode auxiliá-los em sua ação didática diante das especificidades dos alunos.

Já na primeira questão dissertativa, os sujeitos foram solicitados a expressarem sua compreensão sobre a inclusão nas escolas. Contudo, as respostas dos licenciandos não contemplaram o requerido. As respostas, majoritariamente, versaram sobre as necessidades e características que compõem o cenário inclusivo, e, não emitiram sua posição ou compreensão do fenômeno.

A segunda questão dissertativa, versou sobre as necessidades que julgam pertinentes para lecionarem em uma sala com alunos com deficiência. Ressalta-se que, ao responderem esta questão a maioria repetiu as respostas apresentadas na questão anterior. Assim, entre as respostas, foram citadas as seguintes necessidades: a formação de base

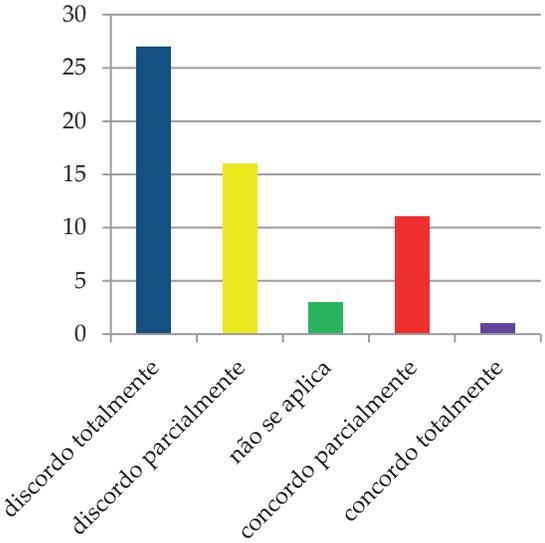
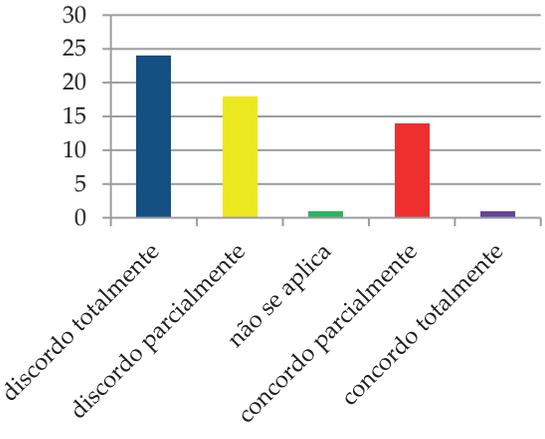
na faculdade, recursos didáticos, apoio de professor especializado e, conhecimento para lidar com tal situação.

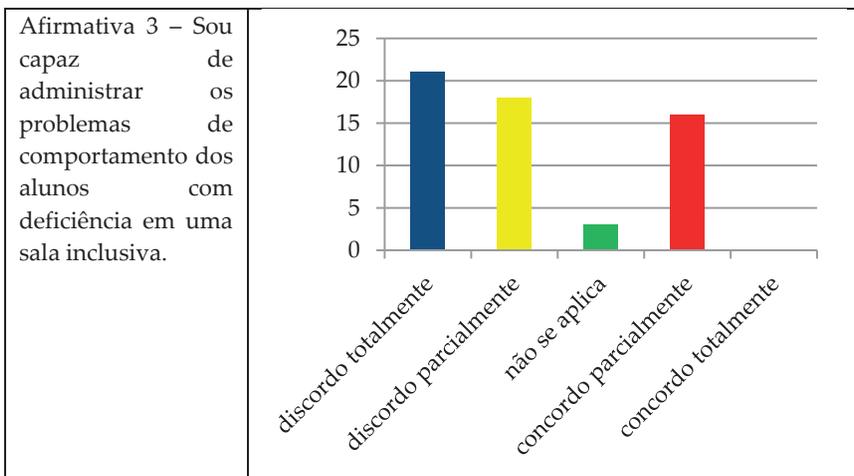
E a terceira e última questão dissertativa indagou os licenciando especificamente sobre as oportunidades formativas que lhe foram oferecidas durante o período de graduação, para atuarem com alunos com deficiência. As respostas foram distintas, uma vez que os formandos do curso de Pedagogia apontaram duas disciplinas que eles têm na grade curricular, que são Libras e Educação Inclusiva. Entretanto, os respondentes do curso de Matemática afirmaram que apenas participaram de minicursos durante a semana de estudos da licenciatura e, os alunos do curso de Ciências Biológicas, afirmaram que não tiveram nenhum tipo de formação.

Por fim, a terceira parte do questionário versou sobre a seguinte questão: De acordo com a sua formação, sendo você um profissional que atuará potencialmente em uma sala de aula nos próximos anos, analise as afirmativas.

As nove afirmativas propostas bem como as respostas dadas a estas, a partir de escala tipo Likert, foram organizadas em gráficos, apresentados nos Quadros 1 a 3, na sequência.

Quadro 3 – Síntese das afirmativas 1 a 3

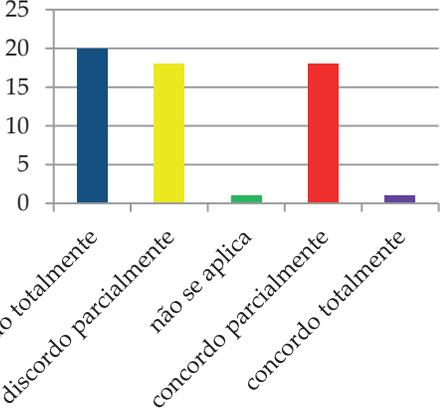
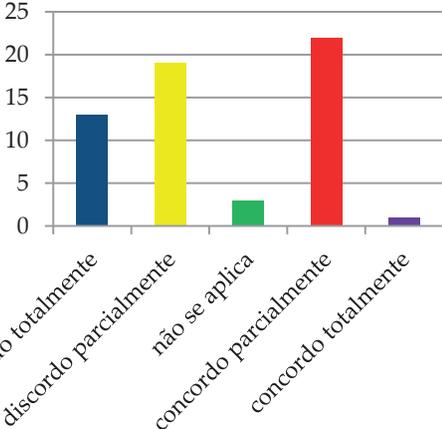
<p>Afirmativa 1 – Tenho ou terei conhecimento suficiente para atender as NEE dos alunos.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>discordo totalmente</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>discordo parcialmente</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>não se aplica</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>concordo parcialmente</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>concordo totalmente</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	discordo totalmente	27	discordo parcialmente	16	não se aplica	3	concordo parcialmente	11	concordo totalmente	1
Resposta	Quantidade												
discordo totalmente	27												
discordo parcialmente	16												
não se aplica	3												
concordo parcialmente	11												
concordo totalmente	1												
<p>Afirmativa 2 – Com os conhecimentos que tenho estou preparado para trabalhar com alunos com deficiência.</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Resposta</th> <th>Quantidade</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>discordo totalmente</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>discordo parcialmente</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>não se aplica</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>concordo parcialmente</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>concordo totalmente</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Resposta	Quantidade	discordo totalmente	24	discordo parcialmente	18	não se aplica	1	concordo parcialmente	14	concordo totalmente	1
Resposta	Quantidade												
discordo totalmente	24												
discordo parcialmente	18												
não se aplica	1												
concordo parcialmente	14												
concordo totalmente	1												

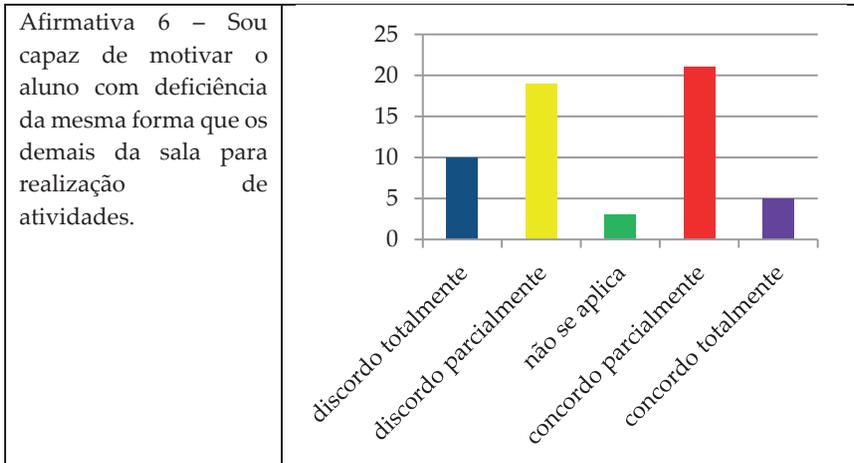


Fonte: as autoras

De acordo com o Quadro 3, a afirmativa 1, a maioria dos respondentes colocam que não terão conhecimento suficiente para atender aos alunos com deficiência; na afirmativa 2, a maioria dos respondentes discordam totalmente que tem conhecimento suficiente para trabalhar com alunos com deficiência; e na afirmativa 3, os futuros professores indicaram, na sua maioria, que não são capazes de administrar problemas de comportamento dos alunos com deficiência; mas existe uma boa parcela que julga ser capaz.

Quadro 4 – Síntese das afirmativas 4 a 6

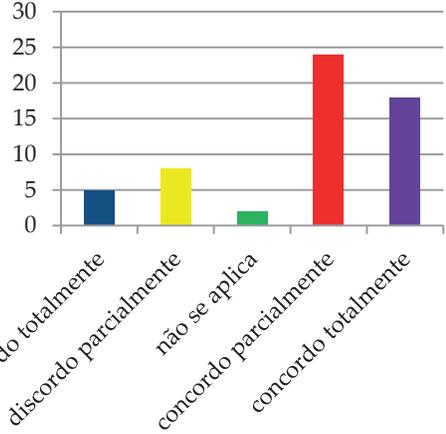
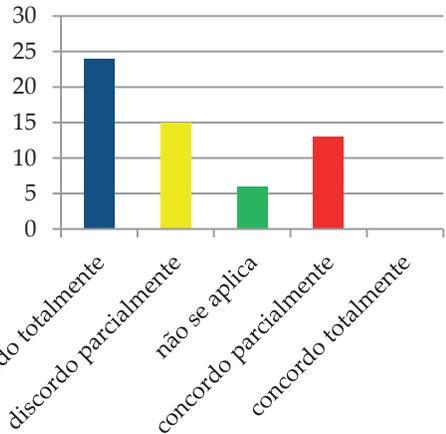
<p>Afirmativa 4 – Sou capaz de intervir nos déficits de aprendizagem do aluno com deficiência em uma sala de aula inclusiva.</p>	 <table border="1"><thead><tr><th>Resposta</th><th>Contagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>discordo totalmente</td><td>20</td></tr><tr><td>discordo parcialmente</td><td>18</td></tr><tr><td>não se aplica</td><td>1</td></tr><tr><td>concordo parcialmente</td><td>18</td></tr><tr><td>concordo totalmente</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Resposta	Contagem	discordo totalmente	20	discordo parcialmente	18	não se aplica	1	concordo parcialmente	18	concordo totalmente	1
Resposta	Contagem												
discordo totalmente	20												
discordo parcialmente	18												
não se aplica	1												
concordo parcialmente	18												
concordo totalmente	1												
<p>Afirmativa 5 – Sou capaz de cumprir o programa de ensino proposto mesmo com a presença de alunos com deficiência.</p>	 <table border="1"><thead><tr><th>Resposta</th><th>Contagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>discordo totalmente</td><td>13</td></tr><tr><td>discordo parcialmente</td><td>19</td></tr><tr><td>não se aplica</td><td>3</td></tr><tr><td>concordo parcialmente</td><td>22</td></tr><tr><td>concordo totalmente</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Resposta	Contagem	discordo totalmente	13	discordo parcialmente	19	não se aplica	3	concordo parcialmente	22	concordo totalmente	1
Resposta	Contagem												
discordo totalmente	13												
discordo parcialmente	19												
não se aplica	3												
concordo parcialmente	22												
concordo totalmente	1												

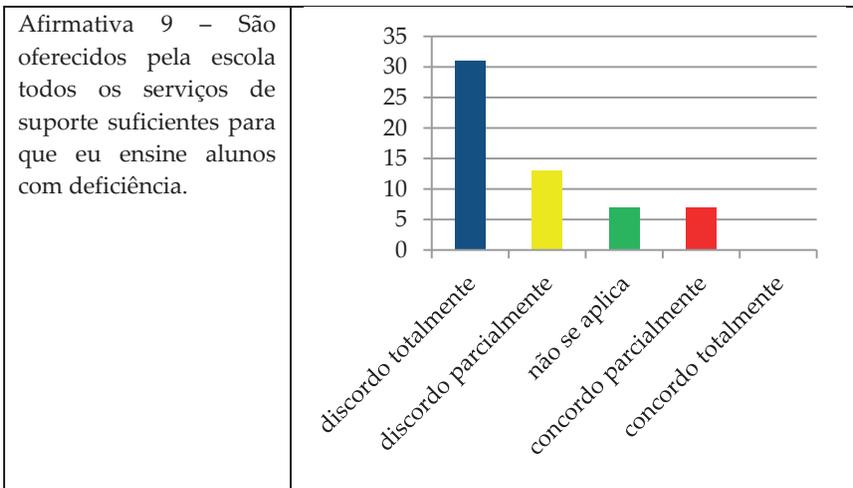


Fonte: as autoras

No Quadro 4, percebe-se na afirmativa 4 o quase empate entre os respondentes que afirmaram ser capazes de intervir nos déficits de aprendizagem do aluno com deficiência com os que não são considerados capazes. Já quanto à capacidade de cumprir o programa de ensino, mesmo com alunos com deficiência, na afirmativa 5, uma grande maioria indicou ser parcialmente capaz. E na afirmativa 6, quanto à motivação do aluno com deficiência, a maioria também respondeu que seria parcialmente capaz de motivá-lo da mesma forma que os demais.

Quadro 5 – Síntese das afirmativas 7 a 9

<p>Afirmativa 7 – Os alunos com Deficiência se beneficiam quando tem um programa de ensino individualizado.</p>	 <table border="1"><thead><tr><th>Resposta</th><th>Contagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>discordo totalmente</td><td>5</td></tr><tr><td>discordo parcialmente</td><td>8</td></tr><tr><td>não se aplica</td><td>2</td></tr><tr><td>concordo parcialmente</td><td>24</td></tr><tr><td>concordo totalmente</td><td>18</td></tr></tbody></table>	Resposta	Contagem	discordo totalmente	5	discordo parcialmente	8	não se aplica	2	concordo parcialmente	24	concordo totalmente	18
Resposta	Contagem												
discordo totalmente	5												
discordo parcialmente	8												
não se aplica	2												
concordo parcialmente	24												
concordo totalmente	18												
<p>Afirmativa 8 – Existem materiais instrucionais suficientes para que eu ensine os alunos com deficiência.</p>	 <table border="1"><thead><tr><th>Resposta</th><th>Contagem</th></tr></thead><tbody><tr><td>discordo totalmente</td><td>24</td></tr><tr><td>discordo parcialmente</td><td>15</td></tr><tr><td>não se aplica</td><td>6</td></tr><tr><td>concordo parcialmente</td><td>13</td></tr><tr><td>concordo totalmente</td><td>0</td></tr></tbody></table>	Resposta	Contagem	discordo totalmente	24	discordo parcialmente	15	não se aplica	6	concordo parcialmente	13	concordo totalmente	0
Resposta	Contagem												
discordo totalmente	24												
discordo parcialmente	15												
não se aplica	6												
concordo parcialmente	13												
concordo totalmente	0												



Fonte: as autoras

E no Quadro 5, pode-se observar na afirmativa 7, se os alunos com deficiência seriam beneficiados quando tem um programa de ensino individualizado, a maioria dos respondentes concordaram, seja parcialmente ou plenamente. Na afirmativa 8, sobre materiais instrucionais suficientes para o ensino de alunos com deficiência, a maioria dos licenciandos discordaram total e parcialmente. E, como verifica-se na afirmativa 9, sobre a oferta de todos os serviços de suporte suficientes para o ensino de um aluno com deficiência, cerca da metade dos professores em formação discordaram totalmente.

De modo geral, considerando-se as respostas dos licenciandos, percebe-se que os mesmos não foram preparados, não tiveram em seu currículo acadêmico embasamento teórico voltado à área de Educação Especial para lidar com alunos com deficiência. Contudo, é necessário que o professor esteja preparado para receber o aluno com deficiência e poder auxiliá-los e aos pais, como forma de parceria, no desenvolvimento acadêmico do aluno em questão.

A formação de profissionais para atuar na escola significa formar para atuar com o inesperado, com o diferente, com o múltiplo, com o heterogêneo transformando a maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a organização da escola e das diversas relações que se dão dentro da escola. Os professores,

em sua formação inicial, devem ter oportunizado conteúdos, práticas e metodologias de ensino que atendam os pressupostos de uma escola inclusiva. Que sejam devidamente formados para realizar um trabalho adequado e competente junto aos alunos com deficiência incluídos nos vários níveis de ensino.

Diante do exposto, é de importante necessidade que o professor conheça as implicações da percepção, bem como a existência e as consequências dos interesses, preconceitos, atitudes, esquemas sociais e cultura que constantemente influenciam nossas percepções e cognições. Só assim será possível um julgamento mais objetivo e menos tendencioso dos outros sem distorções grosseiras da realidade.

Nas respostas de parte dos alunos, percebe-se que eles não foram preparados, não tiveram em seu currículo acadêmico embasamento teórico voltado à área de Educação Especial para lidar com alunos com deficiência. Isto posto, mediante a análise da percepção de licenciandos, os resultados apresentados podem contribuir para a reflexão sobre a formação inicial de professores frente ao desafio da prática de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

A Educação Inclusiva é um projeto que desafia a todo o momento e desafia também todos os contextos que nela estão envolvidos e articulados: político, econômico, social e educacional brasileiro. Seu êxito dependerá fundamentalmente da efetivação das mudanças propostas por este desafio.

Considerações Finais

Este texto teve por objetivos, levantar como tem ocorrido a formação inicial de professores, em cursos de licenciatura de uma universidade pública do estado de São Paulo, quanto aos conhecimentos voltados para a prática da inclusão educacional. Os resultados obtidos contribuem para enriquecer reflexões e tomadas de decisões quanto as necessidades curriculares e de inserção dessa temática nos conteúdos disponibilizados para os licenciandos, bem como subsidiar também o contexto educacional formal em que

esses licenciandos em breve estarão atuando, ou seja, o próprio contexto escolar e suas demandas inclusivas.

É imprescindível que o professor esteja preparado para receber o aluno com deficiência e poder auxiliá-los e aos pais, como forma de parceria, no desenvolvimento acadêmico do aluno em questão. Uma das maneiras é proporcionar uma conversa com o aluno e sua família, explicando o que tem a oferecer e ter retorno do que o aluno já vivenciou, definindo as contribuições que podem oferecer para o desenvolvimento do aluno com deficiência, prática esta que deveria constar em seu currículo formativo.

Faz-se necessário também, que a escola sensibilize e oriente os pais para que possam ser inseridos no processo educativo do aluno com deficiência. Assim, os pais assumirão o papel de corresponsáveis no processo de inclusão do filho com deficiência.

Quando a escola assumir a competência de orientar e apoiar a família do aluno, poderá almejar um trabalho conjunto, na perspectiva de que este se estabeleça por meio da mudança de postura do próprio aluno e da aproximação da família.

Diante do exposto, é de importante necessidade que o professor conheça as implicações da percepção, bem como a existência e as consequências dos interesses, preconceitos, atitudes, esquemas sociais e cultura que constantemente influenciam nossas percepções e cognições. Só assim será possível um julgamento mais objetivo e menos tendencioso dos outros sem distorções grosseiras da realidade.

A formação de profissionais para atuar na escola significa formar para atuar com o inesperado, com o diferente, com o múltiplo, com o heterogêneo transformando a nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a organização da escola e das diversas relações que se dão dentro da escola.

Os professores, em sua formação inicial, devem ter oportunizado conteúdos, práticas e metodologias de ensino que atendam os pressupostos de uma escola inclusiva. Que sejam devidamente formados para realizar um trabalho adequado e

competente junto aos alunos com deficiência incluídos nos vários níveis de ensino.

Neste contexto, vale ressaltar a necessidade latente de capacitação do educador inclusivo permitindo a superação das lacunas decorrentes da precária formação acadêmica inicial, neste caso, especificamente nas questões inclusivas, em espaços de formação continuada.

É importante ressaltar que todo esse processo de implementação da Educação Inclusiva, implica em dificuldades e limitações, principalmente no quanto ao despreparo dos futuros profissionais educacionais, bem como dos atuais, pois também, muito provavelmente, não foram devidamente preparados em suas formações iniciais, que em sua maioria não contemplaram conteúdos e disciplinas específicos suficientes em seus quadros curriculares.

Deste modo, conclui-se que os cursos de formação inicial de professores necessitam de mudanças, para que estejam previstos em seu currículo, conteúdos e objetivos que conduzam os profissionais para o atendimento a este público.

Ademais, neste contexto, ressalta-se a necessidade latente de capacitação do educador inclusivo permitindo a superação das lacunas decorrentes da precária formação acadêmica inicial, neste caso, especificamente nas questões inclusivas, em espaços de formação continuada.

Referências

- AMARAL, D. P. Paradigmas da Inclusão Uma Introdução. In: NUNES SOBRINHO, F. P. (org.). **Inclusão educacional pesquisa e interfases**. Rio de Janeiro: Livres Expressão, p.11-20, 2003. p.11-20
- BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 3, p. 7-25, 1999.

- BULGARELLI, R. S. **A diversidade e a experiência de fazer juntos**. 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CEB/CNE 17/2001. 2001
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2011.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994.
- LIMA, F. J. de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. A. *et al.* **Inclusão: Compartilhando Saberes**. Petrópolis: Vozes, p. 54-66, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Col. Cotidiano Escolar)
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.
- PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: **Inclusão compartilhando saberes**, Petrópolis: Vozes, p.78-94, 2006.
- TELFORD, C.W.; SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra Aparecida Guadagnin¹
Elisângela Leal de Oliveira Mercado²

Introdução

A educação é um campo permeado por disputas políticas e ideológicas que norteiam sua concepção e os modos de organização das práticas pedagógicas e da formação de professores, resultando em diversas estratégias para a formação continuada. Os processos formativos podem se dar segundo uma lógica emancipatória, em que o professor se constitui como protagonista de sua formação, a partir da reflexão crítica sobre as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar ou, ao contrário, predominando um de caráter tecnicista e baseado na aquisição de competências em que o professor deverá adquirir um conjunto de conhecimentos definidos a priori e independente de sua atuação profissional, desconectados da sua prática.

Nesse contexto, diversas nomenclaturas são utilizadas para caracterizar o processo de formação dos professores, como: “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996; FREIRE, 2006; CASTRO, AMORIM, 2015; MAGALHÃES, AZEVEDO, 2015; NASCIMENTO, OLIVEIRA, ABDALA, 2019). Nascimento, Oliveira e Abdala (2019, p. 268),

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP

² Profa Dra. do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”- UNESP

relatam que “formação continuada é um termo polissêmico. Está disseminado no mesmo campo de atuação de educação continuada e formação em serviço”. Apesar das diversas nomenclaturas utilizadas para caracterização da formação de professores, consideramos a “formação continuada”, como um termo cujas ações de formação devem ter como foco a transferência de conhecimentos e/ou os cursos ofertados por diversas instituições de ensino para suprir as lacunas da formação inicial, das formações aligeiradas de especialistas ou tecnicistas voltadas para o desenvolvimento de habilidades específicas.

O objetivo desse estudo consiste em discutir a contribuição da formação em serviço para professores da Educação Infantil no processo de Inclusão Escolar.

Trata-se de uma pesquisa colaborativa desenvolvida em uma unidade de educação infantil e com a participação direta de seis professoras referência de turmas de crianças com quatro e cinco anos. Ao longo da pesquisa foram realizados quatro encontros formativos em serviço, complementada, pela aplicação de questionários com os professores e observação participante da prática docente. Esse texto tem como foco o quarto encontro formativo, cujo tema compreende o “Momento da prática: análise de casos de ensino”, no qual foram utilizados casos de ensino fictícios elaborados a partir da observação da prática docente. A discussão dos casos de ensino permite aos professores analisar as práticas docentes, a troca de experiência e saberes e a construção de novas práticas, de modo a favorecer a Inclusão Escolar das crianças público-alvo da Educação Especial

Ressalta-se que a importância desse tema expande as pesquisas referentes aos processos formativos na ampliação dos conhecimentos dos professores, porém, esses processos precisam ser ressignificados no contexto da prática docente.

Evidenciando Conceitos

O conceito “formação em serviço” será utilizado para as formações que acontecem nas unidades escolares/escolas, a partir da prática docente, dos anseios e necessidades dos professores. Compreensão essa, que dialoga com as concepções de Paulo Freire sobre a educação emancipatória, crítica, libertadora e autônoma, rompendo com a educação bancária. Freire (2006, p. 23) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Essa visão compreende o processo pedagógico como uma relação dialética entre educador e educando, rompendo com a visão tradicional do educador como o detentor do saber e o educando como aquele que irá aprender o saber transmitido pelo educador.

Por entender o indivíduo como ser humano inacabado, que se constrói ao longo da vida a partir de suas vivências e experiências, Freire (2006) ressalta a necessidade de uma formação permanente dos professores, que favoreça a reflexão crítica sobre a prática. Castro e Amorim (2015, p. 45) corroboram com Freire e enfatizam que

a discussão coletiva e o respeito ao que cada um sabe e partilha, sem a pretensão de que uma pessoa do grupo seja a responsável por determinar qual a melhor prática, bem como a franca disposição em nos colocarmos como seres que ensinam e aprendem constituem o grande potencial da formação permanente de professores.

Nascimento, Oliveira e Abdala (2019) compreendem a prática docente como base para a formação de professores e enfatizam que o professor deve ser o protagonista de seu processo formativo, participando ativamente da construção das propostas de formação. Outro ponto destacado pelos autores sobre os processos de formação em serviço, está relacionado a importância de “que a produção de conhecimento individual dos professores seja transformada em conhecimento partilhado, reelaborado e transformado em conhecimento coletivo” (p. 274).

A partir das discussões trazidas, vale salientar que formação em serviço se dá a partir da problematização das práticas docentes

vigentes, tem o professor como protagonista do seu processo formativo, busca identificar potencialidades, dificuldades e necessidades, a serem refletidas no coletivo com os pares, considera os conhecimentos e vivências prévias dos professores, permitindo que os novos conhecimentos dialoguem com o já adquiridos, transformando-se em uma aprendizagem significativa e promotora de transformações nas práticas docentes, visando o pleno desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes.

Ao se pensar a formação dos professores para inclusão escolar a versão em serviço assume contornos específicos, se constituindo como um dos desafios a ser superado para que se possa avançar com a Educação Inclusiva e de modo especial com as crianças e adolescentes público-alvo da Educação Especial (PAEE) em nosso país. Mantoan (2003) ressalta que para efetivação da Inclusão Escolar é necessária uma mudança significativa na organização das escolas, na prática docente e, conseqüentemente, na formação dos professores.

ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...], a Inclusão Escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p. 43).

Essa compreensão é compartilhada por Carneiro (2012), que enfatiza que para construção de uma escola inclusiva é necessária a reestruturação de toda a escola, visando o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de todas as crianças e destaca a mudança nas práticas docentes como maior desafio a ser superado. Ressalta que “práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto” (p. 87).

Nessa afirmação fica claro que a mudança nas práticas docentes não é possível apenas com aporte de novos conhecimentos teóricos, é necessário problematizar o papel do professor na Inclusão Escolar. Gomes e Araújo (2016, p. 52) salientam que “o fazer pedagógico do professor é realizado de acordo com seu olhar sobre o mundo e suas concepções a respeito dele”.

Mendes (2015) reforça sobre a importância de problematizar as concepções dos professores acerca da deficiência e, especificamente, da visão das potencialidades e da capacidade de aprendizagem de cada um dos estudantes PAEE na construção de propostas docentes que dialoguem com as singularidades de cada um. Enfatiza “que diante de um aluno PAEE a primeira reflexão séria que cabe a um professor é sobre quais são suas próprias representações sobre a condição do aluno” (MENDES, 2015, p. 25). As expectativas dos professores sobre as possibilidades e modos de aprender do estudante PAEE são determinantes para a aprendizagem dos mesmos. Se o professor acredita que o estudante não deveria estar inserido em uma sala regular, não apresenta potencial para aprender junto com a turma e necessita de uma atuação específica, o professor não se sentirá capaz de trabalhar com este estudante e, muitas vezes, sentirá frustrado e incompetente diante dos desafios para a efetiva Inclusão Escolar. A autora ressalta ainda que mesmo o professor que acredita no potencial de todos os estudantes, nem sempre tem o apoio necessário e se depara com as inúmeras dificuldades e desafios diante da Inclusão Escolar de um estudante PAEE.

A insuficiência da formação inicial é agravada pelo modo como tem sido operacionalizada a formação específica para atuação dos professores da Educação Especial. Segundo Mendes, Branco e Silva (2021), essa formação se dá em grande medida a partir de cursos de especialização, organizados segundo a lógica de mercado, sem compromisso efetivo com a formação de qualidade, não possibilitando aquisição dos conhecimentos necessários para a efetivação de uma prática inclusiva que rompa com o modelo segregador e clínico sobre as deficiências.

Mota (2020) ao olhar para as particularidades da formação docente pensando acerca da Educação Infantil destaca como desafios a falta de clareza dos professores sobre como devem ser desenvolvidas as propostas com as crianças PAEE, a dificuldade em adaptar as atividades e a produção de materiais didáticos adequados às necessidades de cada criança. Ressalta que estas dificuldades podem gerar sentimentos negativos nos professores e consolidar a crença de que a criança PAEE não aprende. Frisa que os professores precisam se capacitar e se instrumentalizar com metodologias específicas que respeitem o ritmo de aprendizagem e as singularidades de cada criança, rompendo com modelo tradicional de educação. Aponta a necessidade de a formação inicial e continuada ser pautada em diferentes dimensões do ato de educar e na análise das práticas concretas dos professores por meio de processos de reflexão coletiva. Por isso, é “preciso trabalhar a formação docente no próprio espaço escolar, adequando esta formação à vivência das professoras que trabalham com crianças [...], tomando o dia a dia como objeto de reflexão” (MOTA, 2020, p. 20).

A partir dos fatores apontados, verifica-se a necessidade de reorganização da formação inicial e continuada dos professores, visando uma formação que permita aos professores das salas de referência e especialistas: o compartilhamento de saberes, a construção conjunta de práticas inclusivas de acordo com a realidade de cada Unidade de Educação Infantil e das práticas docentes cotidianas com todas as crianças, de modo especial com as crianças PAEE.

Como alternativa para enfrentamento das dificuldades na atuação dos professores das salas de referência e da Educação Especial junto as crianças PAEE, Mendes (2015, p. 39) aponta “a importância da formação continuada em serviço, a partir de métodos e técnicas colaborativas, para que os professores desenvolvam capacidades sobre como trabalhar com todos os estudantes e aprimorar as práticas inclusivas”. Essa compreensão é abordada por Fonseca (2021) ao ressaltar a importância do professor da Educação Especial romper com práticas

convencionais e cristalizadas, podendo construir outras formas de atuação que sejam mais significativas para o contexto em que está inserido e a necessidade das crianças e adolescentes acompanhadas.

Lago e Santos (2011) compartilham dessa percepção, ressaltando que os professores muitas vezes se sentem isolados e despreparados para lidar com as situações que se deparam em seu cotidiano e propõe que para ruptura dessa situação se faz necessário a construção da formação em serviço,

a partir de uma rede de comunicação que propicie o compartilhamento dos problemas, analisando em grupo as questões sociais, a expressão das dificuldades e limitações, e da troca de experiências com colegas e outros agentes da comunidade escolar (p. 950).

Nóvoa (2022) amplia essa discussão destacando que esse processo é simultaneamente individual e coletivo. Que a formação do professor “obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (p. 62). A compreensão sobre a importância da construção de momentos de interlocução entre os professores é fundamental para efetivação da Inclusão Escolar, sendo um dos princípios norteadores desta pesquisa que acredita na formação em serviço, como uma estratégia efetiva de aproximação dos professores das salas de referência e dos professores da Educação Especial e como possibilidades de problematização das práticas docentes e a construção coletiva do planejamento de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos.

Relatando o Processo Formativo

O presente trabalho é um desdobramento de dissertação de mestrado “Formação docente em serviço no contexto da Inclusão Escolar na Educação Infantil” (GUADAGNIN, 2022) do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), em que

foi realizada uma pesquisa colaborativa com professores de uma Unidade de Educação Infantil de um município de grande porte do interior paulista. Sendo aplicados questionários com os professores, realizada observação da prática docente e quatro encontros formativos em serviço.

A pesquisa cumpriu com todos os procedimentos éticos necessários, sendo o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, através do Parecer nº. 5.159.599, em 10 de dezembro de 2021. Os professores participantes da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa foi iniciada após o cumprimento destas etapas.

Este trabalho tem como foco o quarto encontro formativo da referida pesquisa, construído a partir da análise e discussão de casos de ensino. Nesse estudo, casos de ensino são compreendidos como casos fictícios, construídos a partir da observação *in loco* da prática das professoras na Unidade de Educação Infantil, que trazem elementos significativos para a reflexão das práticas docentes de forma coletiva. Milanesi (2017, p. 105) ressalta a importância dos casos de ensino “como um instrumento de ensino e de pesquisa, possibilitando o incentivo e a busca de conhecimento no processo de formação de professores, oportunizando espaço para pensar em soluções para dilemas vivenciados em seu cotidiano”. Nesse sentido, os casos de ensino permitem que os professores estabeleçam correlações entre a teoria e a prática a partir da reflexão sobre suas vivências cotidianas, segundo diversas perspectivas, ampliando as práticas docentes (DUEK, 2011; MILANESI, 2017; ZERBATO, 2018).

O Encontro Formativo analisado teve como tema: “Momento da prática: análise de casos de ensino”. Foram elencadas três situações-problema cotidianas para serem trabalhadas nesse encontro:

- 1) A primeira situação-problema se refere a atuação da professora referência, frente a interação das crianças com os pares durante uma proposta docente com música;

2) A segunda situação-problema relaciona-se com a prática docente da professora referência, frente a uma situação em que uma das crianças PAEE apresentou um comportamento disruptivo;

3) A terceira situação-problema se refere ao momento do parque e a intervenção pedagógica da professora referência frente a interação e o brincar das crianças.

A partir dessas situações-problema, foram construídos três casos de ensino fictícios, que trouxeram elementos das práticas das professoras observadas no cotidiano da unidade de Educação Infantil, permitindo a problematização e reflexão sobre as práticas docentes, visando a Inclusão Escolar de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

O quarto encontro formativo foi organizado em três momentos: no primeiro momento, as professoras foram divididas em grupos, sendo distribuído um caso de ensino para cada dois grupos, foram orientadas a ler os casos, dialogar sobre eles, suas impressões e as práticas docentes. Após o momento de discussão, as professoras refletiram e responderam as questões norteadoras, que estavam escritas no final dos casos.

Esse momento de reflexão foi rico, permitiu as professoras no pequeno grupo, trazerem seus conhecimentos prévios, suas vivências e experiências acerca do processo de Inclusão Escolar, trocar informações com os pares, ouvir situações semelhantes e distintas das suas, compreendendo como as colegas vivenciaram e lidaram com seus desafios, conhecendo outras possibilidades de atuação.

No segundo momento do encontro formativo, as professoras leram os casos e socializaram as respostas das questões norteadoras no coletivo, permitindo que os grupos conhecessem todos os casos e as reflexões dos pequenos grupos. Esse momento no coletivo foi muito significativo, pois puderam dialogar acerca das situações-problema apresentadas e analisar as práticas docentes adotadas nos casos de ensino. Enfatizaram que na unidade de Educação Infantil pesquisada já acontecem muitas práticas inclusivas, salientando a importância desses momentos de troca e

compartilhamento de experiências e práticas para a ampliação das práticas inclusivas.

As professoras ao analisarem os casos de ensino destacaram a importância da professora que acompanha a criança público-alvo da Educação Especial ter um olhar atento para suas necessidades e seu modo de agir em cada situação, observar o interesse da criança e direcionar as práticas docentes segundo o interesse da mesma. Outra questão abordada pelas professoras foi a importância da interação e do acolhimento das crianças público-alvo da educação especial no processo de Inclusão Escolar na Educação Infantil.

A análise dos casos de ensino e a discussão das percepções das professoras a luz da teoria, remete a importância da implantação de processos formativos em serviço que permitam aos professores analisarem as suas práticas a partir de situações concretas vivenciadas no cotidiano, podendo ampliar sua capacidade de observação, percepção das necessidades das crianças e a possibilidade da efetivação de novas formas de mediação que potencializem as situações de aprendizagem. É evidente que esse processo deve ocorrer de forma dinâmica e permanente, tendo em vista que a mediação docente favorece o desenvolvimento das crianças, criando assim, a necessidade da construção de novas situações desafiadoras e instigantes que possibilitem novo ciclo de aprendizagem das crianças.

No terceiro momento do encontro formativo, as professoras, nos pequenos grupos, conversaram e refletiram sobre ações em que podem realizar para auxiliar as crianças público-alvo da Educação Especial na interação e na participação efetiva nas propostas. Nesse momento, trouxeram as reflexões realizadas a partir dos casos de ensino e ampliaram as reflexões anteriores, relatando situações cotidianas que acontecem na unidade de Educação Infantil e que fazem a diferença na Inclusão Escolar das crianças público-alvo da Educação Especial.

Percebeu-se na fala das professoras ações concretas a serem desenvolvidas com as crianças e alguns princípios norteadores para uma prática inclusiva. Esses dois elementos trouxeram um

olhar ampliado para a Educação Inclusiva, em que as práticas docentes devem permitir o aprendizado de todas as crianças, de acordo com suas singularidades e necessidades. Também, demonstra uma compreensão da necessidade da mediação docente, para o favorecimento da aprendizagem das crianças PAEE, conforme a lógica da Inclusão Escolar. Na avaliação desse encontro as professoras ressaltaram a importância desses momentos de discussão coletiva, sobretudo referente a realidade da unidade de Educação Infantil, tendo ampliado o olhar para a prática docente e para a Inclusão Escolar das crianças público-alvo da educação especial na Educação Infantil.

A partir dessa compreensão, faz-se necessário a estruturação de processos de formação em serviço, que permitam aos professores, olharem para suas práticas docentes, analisando o modo como vem sendo desenvolvidas e os impactos na aprendizagem das crianças, possibilitando trocas de experiências, angústias, preocupações e ações positivas de modo a favorecer a elaboração coletiva de novas estratégias a serem efetivadas no ambiente escolar.

Considerações Finais

A formação em serviço é apontada como uma estratégia efetiva para a transformação das práticas docentes, pois parte da realidade vivida e permite o diálogo entre os conhecimentos já estruturados, suas vivências e experiências com os novos saberes e práticas, proporcionando aprendizagens significativas. Outro ponto a ser destacado na efetividade da formação em serviço está na possibilidade das trocas entre os professores, compartilhando suas práticas, êxitos, inseguranças, angústias e favorecendo a elaboração coletiva de estratégias para as práticas docentes cotidianas de acordo com a realidade da Unidade de Educação Infantil.

Ao discutir a formação em serviço, a referida pesquisa destacou que os processos formativos devem ser organizados a partir das práticas docentes e o professor deve ser protagonista na

sua formação, participando ativamente na construção das propostas de formação e nas reflexões sobre a prática. As discussões e transformações partem do conhecimento individual, sendo partilhado e reelaborado de forma coletiva. Deve-se ter claro que para que a formação em serviço tenha potencial para transformação das práticas e o favorecimento de práticas inclusivas, faz-se necessário que elas estejam organizadas a partir de um modelo educacional de caráter crítico, emancipatório, libertador e autônomo, se contrapondo a tendência das políticas educacionais e de formação de professores de caráter mercantil e neoliberal, como tem sido concebida nos documentos do Ministério da Educação nos últimos cinco anos.

Os achados da pesquisa apontam para essa compreensão e destacam que o professor da Educação Especial além de atuar de forma articulada com os professores referência, assume o papel de agente promotor de processos de formação em serviço, instigando a problematização coletiva das situações vivenciadas por cada um no processo de construção de um sistema educacional inclusivo.

O relato dos professores ressalta a necessidade de formação em serviço, que permita a problematização de suas práticas docentes no coletivo, rompendo com sentimento de isolamento e favorecendo a adaptação dos materiais didáticos e o conhecimento de recursos diversos, que minimizem a insegurança, o desconforto e a visão de que a criança com deficiência não aprende. Ficou claro que os encontros formativos favoreceram a ampliação do olhar para a Inclusão Escolar, destacando a riqueza das trocas entre os pares, no qual puderam expressar seus sentimentos, suas dúvidas, angústias e compartilhar estratégias que auxiliaram na superação das barreiras de aprendizagem das crianças PAEE na Unidade de Educação Infantil.

Verificou-se que os casos de ensino favoreceram a reflexão sobre as práticas docentes e as trocas entre as professoras em um espaço protegido. Por se tratar de casos fictícios, nenhum professor se sentiu exposto e pode analisar as situações-problema apresentadas, dialogando com seus conhecimentos prévios,

revisando as concepções subjacentes as suas práticas e desenvolvendo um novo olhar para a Inclusão Escolar.

Por fim, durante a pesquisa foi possível perceber que as professoras já desenvolvem diversas práticas inclusivas, sendo fundamental a manutenção de momentos formativos em serviço que possibilitem a troca entre as professoras em um processo de reflexão-ação-reflexão. É evidente que esse processo formativo precisa ocorrer de forma dinâmica e permanente, tendo em vista que a mediação docente favorece o desenvolvimento das crianças, criando assim, a necessidade da construção de novas situações desafiadoras e instigantes que possibilitem novo ciclo de aprendizagem das crianças e a transformação reflexiva da prática docente.

Os encontros formativos foram enriquecedores, provocaram reflexões sobre a prática, favoreceram a identificação dos elementos fundamentais para a Inclusão Escolar, porém o impacto direto nas práticas docentes, não foi possível averiguar. Espera-se que esse processo tenha disparado movimentos na Unidade de Educação Infantil e que a formação em serviço tenha se constituído como uma estratégia permanente para a reflexão e ampliação da prática docente.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95 jan./jun. 2012.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

DUEK, V. P. Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 2011. 351 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FONSECA, K. A. Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): Inclusão Escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. 180 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Programa Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, Marília, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

GOMES, E. A. F.; ARAUJO, D. A. de C. Centro de apoio pedagógico especializado (CAPE): ações para formação de professores da educação inclusiva. *In*: NERES, C. C.; ARAUJO, D. A. (org). **Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar**. Campinas: Mercado das Letras. 2016.

GUADAGNIN, A. A. Formação docente em serviço no contexto da inclusão escolar na educação infantil. 2022. 117f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) - Programa de Pós-graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista — Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente.

LAGO, M.; SANTOS, M. P. Inclusão em Educação: Desafios da Formação Docente. *In*: **Anais** do III Seminário de Educação Brasileira. Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas: CEDES, 2011, p. 944 – 958.

MAGALHÃES, L. K. C. de.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. Cedec**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. (org.). **A escola e a Inclusão social na perspectiva da Educação Especial.** São Carlos: SEAD. Coleção UAB-UFSCar, 2015. 147 p.

MENDES E. G.; BRANCO, P. S. C.; SILVA, M. do C. L. Pesquisas sobre formação de professores: contribuições do grupo de pesquisa FOREESP. *In*: MARTINS, L. de A. R.; SILVA L. G. dos S. (org). **Pesquisa em educação especial: cenários de formação docente e de práticas pedagógicas inclusivas.** João Pessoa: Ideia, 2021. 285 p.

MILANESI, J. B. Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017, 375 f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

MOTA, C. **Autismo na Educação Infantil: um olhar para interação social e Inclusão Escolar.** Curitiba: Appris, 2020.

NASCIMENTO, M.; OLIVEIRA, A. L.; ABDALA, R. D. A Formação em serviço do gestor escolar como ação formativa intencional e política. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional.** Araraquara, v. 23, n. 2, p. 266-285, maio/ago., 2019.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

ZERBATO, A. P. Desenho Universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. 298 f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TRABALHO COLABORATIVO NO ENSINO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA DE ESCOLARIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Lorinisa Knaak da Costa¹

Camila Elidia Messias dos Santos²

Simone Catarina de Oliveira Rinaldo³

INTRODUÇÃO

Devido a propagação do vírus Sars-CoV-2, responsável pela pandemia de COVID-19, foram necessários a adoção de procedimentos preventivos e de controle para conter a mitigação da doença (RADWAN et al., 2021), que acarretaram notórios prejuízos aos diferentes âmbitos da sociedade, tais como: econômico, social, educacional e psicológico (LIU et al. 2020; SANTOS et al., 2021).

O protocolo de segurança em consonância com as experiências de outros países e de organismos internacionais, recomendou o distanciamento social e a suspensão das aulas, em todos os níveis e modalidades de ensino (SÃO PAULO, 2020; WHO, 2020). A partir de então, as escolas foram as primeiras a serem atingidas, demandando a reorganização das atividades de ensino e

¹ Graduada em Pedagogia. Mestre em Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru). Especialista em Transtornos Globais (Faculdades Integradas Coração de Jesus-São Paulo) E-mail: knaak.costa@unesp.br

² Graduada em Psicologia. Doutoranda e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru). E-mail: camila.messias@unesp.br

³ Graduada em Pedagogia. Doutora e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Araraquara). Especialista em Psicopedagogia Clínica (USP-Ribeirão Preto). E-mail: simonecatarinarinaldo@gmail.com

aprendizagem, a partir da publicação de medidas de flexibilização dos dias letivos e substituição das aulas presenciais por ensino remoto (BRASIL, 2020).

Como medidas estabelecidas, o ensino remoto emergencial surgiu como uma alternativa de continuação do período letivo por meio de plataformas digitais *on-line*, como as videoaulas, televisão, mídias sociais, atividades *on-line*, dentre outras, dos quais os pais deveriam atuar como mediadores desse processo (ALVES; MARTINS; MOURA, 2021; SOUZA; DAINEZ, 2020). Contudo, durante essas transformações, os professores foram os maiores responsáveis por se reinventarem em busca de novas estratégias e práticas, utilizando-se de ferramentas tecnológicas digitais do dia para a noite, mesmo sem dispor de conhecimento específico para lidar com as tecnologias ou formação para o uso pedagógico (COSTA *et al.*, 2022), não sendo diferente na Educação Infantil.

Destaca-se que a Educação Infantil ganhou notoriedade como a primeira etapa da Educação Básica a partir da década de 90, com a oferta pública de creches e pré-escolas para o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus diferentes aspectos, físico, psicológico, intelectual e social, de modo complementar com a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). No entanto, por anos, os professores dessa etapa de ensino elencaram dificuldades em desempenhar seu trabalho docente, sobretudo na rede pública de ensino, devido ao número elevado de alunos num mesmo espaço, realização de várias responsabilidades, tais como: pesquisas, planejamentos, avaliações, recortes, portfólios e elaboração de materiais de apoio pedagógico com o intuito de tornar as aulas mais atrativas e produtivas para os alunos. Sendo que, muitas vezes, esses materiais deviam ser custeados pelos próprios professores (COSTA *et al.*, 2022).

Durante a pandemia, tais obrigações se intensificaram, aumentando a precarização do ensino na Educação Infantil e a sobrecarga do professor. A necessidade de utilização dos meios eletrônicos de comunicação para o desenvolvimento das aulas, tornou o desenvolvimento das atividades pedagógicas ainda mais

complexas, em razão da pouca idade dos alunos dessa etapa e da falta de capacidade para atuarem com os recursos tecnológicos digitais (FOTI, 2020). Outra dificuldade estabeleceu-se na relação entre professores e alunos, uma vez que fragilizou os vínculos que amparam o processo de ensino e aprendizagem de modo presencial (ALVES, 2020; SOUZA; DAINEZ, 2020).

Neste cenário, os pais foram responsabilizados por ensinar os próprios filhos, sem opção de escolha e orientação de como realizá-las (ALVES, 2020; ALVES; MARTINS; MOURA, 2021; MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020). O que tornou essa situação impraticável para garantir que a inclusão fosse efetivada para todos, principalmente, aos alunos com deficiência, com altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento, considerados Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)⁴, aos quais se inserem os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em virtude das suas singularidades e especificidades no trabalho educativo.

Marques e Giroto (2016) salientam que a escola inclusiva deve pautar-se no reconhecimento potencial das diferenças humanas para a aprendizagem dos alunos, em oposição de práticas e recursos pedagógicos pré-definidos, que reforçam o modelo educacional homogeneizador, de desigualdades sociais e omissão da diversidade. Portanto, a proposta curricular especializada para a Educação Infantil, mesmo no contexto de pandemia, deve dispor de alterações necessárias para o atendimento dos alunos com TEA, de modo satisfatório, direcionadas, incluindo orientações de atividades lúdicas e interativas no âmbito familiar de modo a possibilitar que essas atividades contribuam para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e social desses alunos (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021).

Alguns exemplos de dificuldades encontradas durante a realização das atividades escolares na pandemia com um estudante

⁴ De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, considera-se Público-Alvo da Educação Especial às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

com TEA foram: manter a rotina, realizar as atividades e assistir às aulas. Em estudo realizado por Souza e Dianeze (2020), os autores apontam a estratégia empreendida pela professora de ligar para o aluno visando incentivá-lo na realização das atividades. Contudo, a alternativa foi insuficiente, com efeitos apenas durante o período da ligação. Apesar de terem sido observados alguns esforços das escolas para adaptações de atividades aos alunos PAEE, essas não conseguiram alcançar a todos, acentuando ainda mais a exclusão (BORGES; CIA; SILVA, 2021).

Tomando como base esse contexto, bem como em outros onde as metas previstas não são atingidas, uma nova estrutura organizacional com currículos flexíveis, estratégias teóricas e metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade (MARQUES; GIROTO, 2016) devem ser realizadas em busca de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O trabalho colaborativo entre professores de ensino comum, ensino especial e familiares torna-se a principal alternativa para minimizar os desafios impostos na escolarização durante a pandemia, além de coadunar com o caráter de suporte atribuído à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

O Ensino Colaborativo ou Coensino apresenta-se tanto como serviço de apoio à escolarização de alunos PAEE, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como nas classes comuns ou escolas especiais para responder às demandas das práticas de inclusão escolar. Todavia, quando o Ensino Colaborativo é realizado na classe comum, ampliam-se as oportunidades dos alunos, pois todos os recursos dos quais ele precisa são incorporados à sala, incluindo o professor de educação especial que passa a combinar as suas habilidades com vistas a ampliar as opções para o aprender e oferecer apoios mais adequados e funcionais.

A troca e a soma de conhecimentos entre os professores da educação especial e do ensino comum podem ser de extrema relevância para o sucesso e aprendizagem, tanto para os alunos PAEE como para os demais. Contudo, o Ensino Colaborativo tem

sido implementado em algumas regiões do país, ainda de maneira tímida, com foco na pesquisa, em forma de estágio de cursos de Educação Especial na graduação e pós-graduação ou como estratégias e metas de algumas secretarias municipais de educação (CAPELLINI; ZERBATO, 2019), demandando mais divulgação e conhecimento sobre o trabalho.

Apesar do trabalho desempenhado, pesquisas apontam a necessidade de integração de todos os envolvidos com o processo de escolarização para garantia da inclusão escolar (CAPELLINI; ZERBATO, 2019; DIAS; SANTOS; ABREU, 2021; BORGES; CIA; SILVA, 2021). É necessário que os professores da Educação Infantil, da Educação Especial e os familiares dos alunos identifiquem e estejam dispostos a realizar a escuta e acolhida das vontades, intenções e interpretar as expressões, os sentimentos, as diferentes formas de ação e comunicação dos alunos com TEA. O apoio e a cooperação contínua da família com as instituições de Educação Infantil são fundamentais para o estabelecimento de estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos (DIAS; SANTOS; ABREU, 2021).

Durante as aulas remotas, foi observada a baixa oferta de aulas síncronas no país, com as quais os professores realizavam simultaneamente as aulas com os alunos e esclareciam suas dúvidas (ATAÍDE; SILVA; SILVA, 2020; BORGES; CIA; SILVA, 2021). Apesar da aula síncrona ser considerada a principal alternativa para melhor interação e comunicação entre professores e alunos, por estar mais próxima da dinâmica de aula presencial e, dentre outras opções, possibilitar maior interesse, atenção e motivação dos envolvidos durante o processo (BORGES; CIA; SILVA, 2021) essas foram quase que inexistentes nas escolas de ensino público.

Considerando as contribuições do ensino colaborativo crescente ao longo dos anos de pesquisa para a área da inclusão escolar, a exemplo da literatura supracitada e das dificuldades relacionadas à escolarização dos alunos, em especial, aqueles com TEA. A partir do estabelecimento das aulas fora do domínio

escolar, a busca por soluções para minimizar os impactos do distanciamento social nas atividades escolares se fez necessária, como uso da plataforma *Zoom Meetings*, para a oferta de encontros síncronos, como estratégia de escolarização e possibilidade de interação entre escola e família durante a pandemia.

Ressalta-se que na oferta do ensino por meio de recursos digitais, com a participação da família nas propostas educativas, especialmente na Educação Infantil é condição basilar para a compreensão, realização e mediação das atividades e vivências desenvolvidas na plataforma digital. Frente aos desafios que se apresentaram na visão dos professores durante a pandemia e que ainda perduram, torna-se necessário compartilhar pesquisas que abordem o trabalho realizado, especialmente no contexto da Educação Infantil, devido à baixa escassez de experiências compartilhadas sobre esta etapa de ensino, quando comparadas ao do Ensino Fundamental. Assim sendo, a presente pesquisa consistiu em descrever o trabalho colaborativo desenvolvido na Educação Infantil para escolarização de alunos com TEA durante a pandemia.

Procedimentos Metodológicos

Do ponto de vista metodológico, este estudo se constitui numa pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo, que objetiva descrever as características de uma determinada população ou de um fenômeno (GIL, 2008). Para tanto, apresenta a experiência de trabalho colaborativo realizada entre a professora de ensino comum, professora de Educação Especial, alunos e pais e/ou responsáveis da turma do Infantil V, que possuíam alunos com TEA matriculados em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que atuaram de modo colaborativo durante a pandemia para garantir a continuidade de escolarização.

A professora do ensino comum possuía 51 anos de idade, era graduada em Pedagogia e Assistência Social, trabalhava como professora de Educação Infantil há 23 anos e, apenas, havia

lecionado para alunos com deficiência visual. A professora de Educação Especial tinha 49 anos, era formada em Pedagogia e Licenciada em Letras, possuía Mestrado em Docência para Educação Básica e uma vasta experiência na área da Educação Especial e inclusão escolar. Trabalhava no Ensino Infantil há 12 anos, tendo atuado com alunos com deficiência auditiva, intelectual, física, múltipla e TEA. Ressalta-se que a professora de Educação Especial também possuía um filho com deficiência visual, auditiva e TEA, que a motivou para se aperfeiçoar na área.

No ano de 2019, a professora de educação comum e Educação Especial já haviam trabalhado de modo colaborativo, no ensino presencial devido a inclusão de um estudante com TEA. Contudo, durante o ano de 2020, as professoras trabalharam colaborativamente com toda a turma do Infantil V, que tinha 13 alunos matriculados, de cinco a seis anos de idade, dos quais três possuíam TEA. Os alunos com TEA apresentavam prejuízos significativos na atenção concentrada, na comunicação e interação social, além de dificuldade na manutenção do contato visual.

Com a pandemia, novas estratégias de ensino foram desenvolvidas como forma de garantir a continuidade do ano letivo, em virtude das suspensões das aulas presenciais em março de 2020. Devido à nova situação e a incerteza de como proceder, cada município teve liberdade nas escolhas de estratégias adotadas para o prosseguimento do ensino-aprendizagem.

No município do referido estudo, os professores eram responsáveis por planejar e elaborar as atividades que, posteriormente, eram postadas no site da Secretaria Municipal de Educação (SME) e no grupo de *WhatsApp* da turma, ou poderiam ser retiradas impressas na própria secretaria da escola para serem realizadas em casa junto com os pais. Apesar das professoras estarem disponíveis para tirar as dúvidas e esclarecer as atividades, o formato impresso, não se tornou a alternativa mais adequada.

Os pais dos alunos com TEA relataram como maiores dificuldades desse período, a falta de estabelecimento de rotinas e, observaram que seus filhos começaram a apresentar alterações de

comportamentos relativos à agressividade, irritabilidade, resistência e dificuldade na atenção concentrada, que estavam se impondo na hora de realizar as atividades remotas.

Tendo em vista as dificuldades identificadas, iniciou-se um levantamento de alternativas entre os professores do ensino comum, da Educação Especial e a direção da escola para verificar qual seria o melhor modo de desenvolver as atividades de forma remota a fim de minimizar tais resistências e tornar as aulas mais atrativas para os alunos com deficiência. A opção pelo ensino síncrono *on-line* foi estendida a todos os pais de alunos da turma que aceitaram e aderiram à proposta. No entanto, os procedimentos para acessar as aulas de forma síncrona, exigiu que os familiares utilizassem a *internet* por meio de recursos tecnológicos (celulares, *tablets*, computadores e *notebooks*). Para isso, foi realizado um levantamento para verificar se todas as famílias tinham algum tipo de recurso tecnológico e acesso à *internet* para realização das aulas.

Como os pais tinham acesso à *internet*, mas o celular era a única tecnologia que possuíam para acompanhar as aulas, a plataforma *Zoom Meetings* foi escolhida para desenvolver as aulas síncronas, pois possuía um sistema mais fácil para os pais baixarem esse aplicativo no celular. Assim, apenas com o envio do *link*, os pais conseguiram baixar e acessar a plataforma.

Porém, devido a idade dos alunos do ensino infantil V por ainda não serem alfabetizados e não possuírem habilidades técnicas para acessar as aulas *on-line*, observou-se a necessidade de estabelecer a parceria da família para que ela pudesse auxiliá-las para o acesso nas aulas síncronas e apoiá-los na realização das atividades. Sendo assim, coube aos pais e/ou responsáveis, a responsabilidade por preparavam o ambiente no horário estipulado, acessar o *link* disponibilizado previamente pela professora de Educação Especial no grupo de *WhatsApp* e orientarem seus filhos a realizarem as atividades propostas.

Resultados e Discussões

Os dados a seguir se referem ao trabalho desenvolvido de modo colaborativo com a professora de ensino comum, professora de Educação Especial, alunos e pais e/ou responsáveis da turma do Infantil V, para a oferta de encontros síncronos. O trabalho teve duração de um semestre, sendo realizado durante os meses de junho a dezembro de 2020. Ao todo foram 23 encontros, um por semana, com duração média de 50 minutos cada. O dia e horário foram acordados com os pais e responsáveis para que pudessem participar das atividades.

Para a realização da proposta, os encontros foram divididos em dois momentos, um com os pais e outro com os pais e alunos. Os três primeiros encontros foram direcionados somente à família dos alunos para que lhe fossem ensinados a trabalhar com a plataforma e orientá-los como auxiliá-los durante a realização das aulas síncronas. Essa etapa foi importante, pois, além das habilidades técnicas que os pais precisavam desempenhar para manejar a plataforma, também deveriam orientar os filhos de como estes deveriam participar.

Nos demais encontros foram realizadas as aulas de modo colaborativo com as professoras do ensino comum e de Educação Especial, utilizando o *PowerPoint*⁵ e suas ferramentas de animação para a apresentação dos conteúdos escolhidos *a priori* entre os profissionais da escola e a família. O trabalho desempenhado denominado ensino colaborativo refere-se a um modelo de apoio entre os professores da Educação Especial e da classe comum, que trabalharam de forma conjunta e de maneira colaborativa no mesmo espaço em prol do aluno PAEE quanto da turma como um todo (CAPELINI; ZERBATO, 2019; SILVA; VILARONGA, 2021).

Devido a epidemia, o trabalho que era realizado em sala de aula migrou para a plataforma digital com o mesmo objetivo. Em

⁵ Trata-se de um *software* que possui diversos recursos e permite a projeção de apresentação dos slides.

cada encontro síncrono as professoras dividiam as tarefas, enquanto uma assumia a liderança do ensino, a outra assumia o papel de apoio, as duas eram igualmente responsáveis pelo avanço acadêmico de todos os alunos, trabalhavam juntas para somar e melhorar a qualidade de ensino dos alunos com ou sem deficiência.

Alguns exemplos de ensino colaborativo entre professores do ensino comum e educação especial realizados durante a pandemia, foram publicados. No entanto, o trabalho restringiu a atividades impressas e ao uso de outras plataformas digitais, sem a oferta de encontros síncronos ou o envolvimento de toda a turma, no qual o foco era apenas as adaptações de atividades para os alunos com deficiência (SILVA *et al.*, 2020).

Destaca-se que o Ensino Colaborativo não envolve apenas os professores do ensino comum e professores de Educação Especial, também demanda a participação de profissionais especializados que atuam na escola, gestão administrativa, funcionários em geral, familiares, comunidade externa e os próprios alunos envolvidos no processo formativo (CAPELINI; ZERBATO, 2019). Posto isso, o objetivo dessa etapa foi promover a utilização da plataforma *Zoom Meetings* para realização das aulas síncronas com os alunos do infantil V, tendo os pais como colaboradores e mediadores desse processo.

Segundo Alves, Martins e Moura (2021) embora a pandemia tenha apresentado desafios aos docentes, alguns aprendizados quanto aos meios de interação entre professores, alunos e a comunidade escolar, incluindo maior proximidade afetiva com os pais, melhor planejamento para compreensão do aluno e a interação virtual podem ser destacados. Tal como pode ser observado no empenho dos pais na realização deste estudo que participaram assiduamente das aulas, colaborando com as atividades e incentivando a participação dos alunos, assim quando estas apresentavam alguma dificuldade, os pais solicitavam orientação das professoras e estas informavam como deveria ser realizado o direcionamento.

A fim de oportunizar melhor proveito dos encontros, os conteúdos escolhidos para serem trabalhados de forma *on-line*, foram

o de Língua Portuguesa e de Matemática, por terem sido considerados pelos responsáveis como os conteúdos mais complexos de serem trabalhados com seus filhos no contexto domiciliar. Uma vez que, as dificuldades das famílias em desenvolver as atividades propostas devido a inúmeros desafios, como a falta de formação específica, de preparo, de tempo, bem como a falta de interesses dos alunos foram temas recorrentes do período (ALVES, 2020; ALVES; MARTINS; MOURA, 2021; SILVA *et al.*, 2020). Entretanto, os conteúdos trabalhados, seguiu o estabelecido na Proposta Pedagógica do Município e, foram escolhidos para se adequar a plataforma e a realidade vivida no momento da pandemia.

Para o conteúdo de Língua Portuguesa foi elaborado um projeto denominado “CONTRULETRA”, composto por cantigas de roda, poesias, parlendas, receitas, adivinhas, trava-língua e entrevista com uma indígena convidada, com o objetivo de trabalhar a oralidade/leitura, escrita e apresentação de algumas letras do alfabeto. Enquanto, nos conteúdos de Matemática, foram trabalhados os números de um a dez, formas geométricas, unidade de massa (leve e pesado), noções de capacidade (cheio e vazio), de dimensão (grande e pequeno), culminado com uma gincana envolvendo os membros da família.

Com o intuito de tornar as aulas mais atrativas e produtivas para os alunos, os encontros síncronos foram planejados utilizando estratégias lúdicas, tais como, contação de histórias, gincanas, músicas, *Wordwall*⁶, que consiste em uma plataforma projetada para a criação de atividades pedagógicas personalizadas em modelo gamificado (NUNES, 2021), entre outras. O acesso à plataforma pode ser de forma gratuita ou paga, no referido estudo, a forma gratuita foi utilizada para a criação de jogos didáticos com o intuito de realizar atividades de forma lúdica. Como aponta Moran (2007) cabe ao professor identificar a ferramenta mais adequada para trabalhar os conteúdos a serem desenvolvidos no processo de ensino e

⁶ A plataforma para elaboração de atividades se encontra disponível em: <<https://wordwall.net/>>. Acesso em 17 de set. de 2022.

aprendizagem, de acordo com seu objetivo, mediante o ensino intencional e planejado, portanto, as estratégias escolhidas podem sofrer alteração conforme as condições da turma, interesses dos alunos e objetivos das aulas.

Por outro lado, embora o ensino em 2020 tenha se dado de modo remoto, não se deve esquecer que a escola da Educação Infantil assume o papel de criar necessidade de os estudantes desenvolverem atividades que contemplem propostas como o ouvir e contar histórias, aprender sobre cantigas populares, a expressão na dança, a escolha de papéis nos jogos de faz de conta, desenho livre, pintura, teatro, dentre outras (KUSUNOKI; CONCEIÇÃO, 2021), que possam contribuir como oportunidades para o seu desenvolvimento integral.

A partir do modelo escolhido e com a oportunidade de continuidade das aulas síncronas, organizou-se uma sequência, para o início das aulas denominada “momento da novidade”, onde cada criança podia relatar um fato ou mostrar algum objeto, seguido por contação de história e o conteúdo a ser trabalhado, possibilitando e aumentando a participação de todos.

Ressalta-se que apesar dos resultados alcançados, no início das aulas, dois dos alunos com TEA apresentaram resistência em participarem das atividades propostas. Neste momento, os responsáveis foram orientados a continuarem participando de modo que aos poucos os alunos tomassem interesse neste novo formato de ensino, a partir da observação das aulas e das interações no uso da plataforma. Assim, após a realização de quatro aulas de forma síncrona, os alunos que criaram resistência começaram a participar de forma satisfatória.

Os alunos participavam observando as imagens, interagindo e perguntando. As professoras conforme apresentavam o conteúdo faziam perguntas direcionando diretamente aos alunos, chamando pelo nome, incentivando sua participação e interação. Havia a necessidade de esperar o colega responder, esta organização foi combinada com os pais e com os alunos, respeitando a vez de cada colega falar.

Ao final do semestre, verificou-se a importância das aulas de forma síncrona, pois os alunos apresentaram interação com os colegas e com as professoras, melhorando consideravelmente a atenção concentrada. Embora estando em contexto de pandemia, os alunos com ou sem deficiência obtiveram melhoras na aprendizagem ao fim do ano letivo. Além disso, o trabalho com as famílias possibilitou maior valorização de sua importância durante esse processo, tornaram-se parceiras da escola no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, o que foi imprescindível para a concretude do trabalho realizado.

Considerações Finais

Compreende-se que a pandemia impactou de forma inesperada a sociedade como um todo e que a reorganização da escola para garantir a continuidade educacional dos alunos tornou-se inevitável. Contudo, o modelo de ensino remoto, principalmente na Educação Infantil, apresenta lacunas importantes para o processo de ensino-aprendizagem, interação social e demais áreas para o desenvolvimento dos alunos em sua integridade, principalmente por demandar trocas de experiências e a formação de vínculos significativos com os professores e colegas.

Desta forma, o ensino *on-line* síncrono possibilitou que os professores continuassem as suas aulas e ao mesmo tempo os pais puderam participar e aprender como trabalhar com os próprios filhos durante as aulas remotas.

Essa situação evidenciou os limites que os pais enfrentam tanto na adoção dos recursos tecnológicos e de materiais, como de formação deficitária de professores, metodologias e práticas de ensino que possam garantir a inclusão de todos os alunos. A experiência mostrou que só adaptar atividades não é suficiente, é necessário avaliar se a estratégia possui sentido, se está atingindo o objetivo proposto e se o aluno consegue se apropriar do conteúdo. Para tanto, na Educação Infantil torna-se necessário o uso de

estratégias diversificadas, interativas, lúdicas e atrativas, assim como pretendeu desenvolver as professoras do presente estudo.

Aponta-se como limite da pesquisa o fato de ter sido uma experiência piloto, de ensino colaborativo *on-line* sem tempo hábil de preparo e testagem de atividades. Sugere-se, porém, a necessidade de formação continuada e de ensino colaborativo para os professores, para que este tipo de trabalho possam ser desenvolvidos em outros contextos e diferentes níveis de ensino bem como, a adoção de tecnologias digitais em aulas presenciais após o período de pandemia devido a sua importância e necessária utilização no mundo contemporâneo.

Assim sendo, a experiência no contexto de pandemia do COVID-19 mostrou-se uma oportunidade das escolas, professores e a sociedade voltaram-se para a Transformação Digital na Educação, tema oportuno para o debate para que na prática pudessem ser utilizadas e influenciar mudanças no processo de ensino-aprendizagem posicionando a educação num contexto cada vez mais relevante para a evolução da sociedade.

Referências

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365.

ALVES, L. A. de S.; MARTINS, A. da C. S.; MOURA, A. A. de. Desafios e aprendizados com o ensino remoto por professores da educação básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, p. 61-78, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8614373>

ATAÍDE, C. A.; SILVA, A. M. F. S.; SILVA; M. R. S. Um estudo preliminar sobre o impacto da Covid-19 na educação básica: o olhar da família sobre os desafios do ensino remoto. In: VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. In: **Anais VII CONEDU**. Maceió, p. 01-09, 2020.

BORGES, L.; CIA, F.; SILVA, A. M. da. Atividades acadêmicas e relação família-escola durante o isolamento social da pandemia de covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021. DOI 10.14393/OT2021v23.n.2.60014

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de2020-24856437>. Acesso em: 12 set. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é Ensino Colaborativo?** 1ª Ed. São Paulo: Edicon, 2019.

COSTA, I. A. R. et al. do trabalho docente na educação infantil: Uma análise crítica em tempos pandêmicos na cidade de Londrina/PR. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp. 1, p. 0981-0994, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16320>.

DIAS, A. A.; SANTOS, I. S.; ABREU, A. R. P. de. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 101-124, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>

FOTI, P. Research in distance learning in greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: possibilities, dilemmas, limitations. **European Journal of Open Education and E-learning Studies**, [S.l.], v. 5, n. 1, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUSUNOKI, K. A. R.; CONCEIÇÃO, A. N. Educação infantil em tempos de pandemia. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (Orgs.). **De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, p. 23 - 40, 2021.

LIU S. et al. Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. **Lancet Psychiatry**. v. 7, n. 4, p 17–8, 2020.

MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.1 1, n. esp. 2, p.895-910, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p895-910>

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do Coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. especial, p. 136-155, 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837>

MORAN, J. M. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. 13ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

NUNES, M. R. A. da N. Wordwall: ferramenta digital auxiliando pedagogicamente a disciplina de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 44, 7 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/44/wordwall-ferramenta-digital-auxiliando-pedagogicamente-a-disciplina-de-ciencias>. Acesso em: 21 de set. 2022.

RADWAN, E. et al. Prevalence of depression, anxiety and stress during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study among Palestinian students (10–18 years). **BMC Psychol**, v. 9, 187, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00688-2>

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc**, de 18 de março de 2020. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a deliberação CEE 177/2020, 2020.

SANTOS, C. E. M. et al. Efeitos da pandemia sob o ponto de vista de professores de Ensino Fundamental, 2021. In: Giacheti, C. M. (coord.) **Anais [do] V Congresso Nacional de Formação de Professores e XV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, v.7. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2021, p. 73-83. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/234809>>. Acesso em: 15 de set. 2022.

SILVA, G. de F. et al. Educação especial e ensino comum: ensino colaborativo na educação infantil em tempos de pandemia. In v. 3 n. 3 (2020): **VI Seminário Nacional de Educação Especial/XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva /Comunicação Oral - Eixo 6 Aprendizagem e Avaliação: diagnóstico, planejamento e gestão do trabalho pedagógico**. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34472>> Acesso em: 25 de set. de 2022.

SILVA, R. S.; VILARONGA, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. e4147009, 2021. DOI: 10.14244/198271994147.

SOUZA, F. F. de; DANEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. **Impacto da COVID-19 nos meios de vida das pessoas, sua saúde e nossos sistemas alimentares: declaração conjunta da OIT, FAO, FIDA e OMS**, 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/news/item/13-10-2020-impact-of-covid-19-on-people%27s-livelihoods-their-health-and-our-food-systems>>. Acesso em: 16 set. 2022.

SIGNIFICAÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS

Maria Vitoria de Freitas Pereira
Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Introdução

A pessoa com surdez, um dos públicos-alvo da Educação Especial, tem garantido o Ensino Bilíngue durante todo o seu processo educacional, que deve se dar por meio da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)¹ e no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

A garantia desse acesso ao conhecimento na primeira língua do sujeito é de suma importância, pois a partir disso a pessoa com surdez “vai ter acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo” (SANTOS; GURGEL, 2009, p. 53), possibilitando o seu desenvolvimento através das relações sociais, o contato com a cultura surda e o exercício de sua autonomia.

Com o reconhecimento da Libras, as práticas de ensino para pessoas com surdez se propõem a adotar uma perspectiva que leva em consideração a sua particularidade linguística, já que a partir do momento em que seja respeitada essa condição linguística, aumentam as chances do aluno surdo “desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória” (LACERDA; LODI, 2009, p. 17). Isto acontece porque quando estamos falando em reconhecimento acerca das particularidades linguísticas em uma

¹ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está passando por reformulação durante o ano de 2020.

escola bilíngue, não estamos nos restringindo apenas ao acesso a esta língua, mas também as possibilidades proporcionadas aos estudantes surdos para que haja o seu reconhecimento e o seu pertencimento a uma comunidade, bem como as possibilidades de expressão, criação e transformações do/no mundo.

Neste contexto da aprendizagem escolar, estudos (KARNOPP; PEREIRA, 2015; KARNOPP, 2015; SALLES, 2004a, 2004b, entre outros) demonstram uma preocupação particular em como esses alunos irão aprender, escrever e reproduzir a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e, por isso, outras disciplinas, tão importantes para o desenvolvimento humano, como História, Geografia, Artes, Matemática etc., tem sido pouco abordada em produções acadêmicas (RAMOS; ZANIOLO, 2014).

Diante da relevância da discussão dessas disciplinas, nesse artigo, voltamos nossos olhares especificamente para disciplina de Geografia, que além de trabalhar com elementos que abarcam o campo da visualidade, propicia o desencadeamento de reflexões a respeito da compreensão do espaço em suas diferentes dimensões e da ação dos sujeitos nesse espaço (CALLAI, 2005).

De modo geral, a Geografia permite que a apreensão de mundo ocorra também através da percepção do espaço, das realidades existentes e do papel do sujeito na construção desse espaço, tal como, a cidade em que ele habita, já que esta também é um espaço de vivência, de experiências e que pode promover a inclusão ou a exclusão em suas diversas nuances (CAVALCANTI, 2011).

Acreditamos que é necessário que o ensino de Geografia seja significativo, como afirma Castellar (2011, p. 04), de maneira que o ato de ler o mundo saia do senso comum e:

[...] permita ao aluno um olhar para o mundo, para o objeto ou para os fenômenos, compreendendo os conceitos científicos trabalhados na escola e relacionando-os com suas hipóteses e sua vivência. Uma visão da totalidade e não apenas da parte, que compreenda o conjunto das atividades humanas no espaço e no tempo.

Para além de uma forma de compreender o espaço ao seu redor e seu papel enquanto indivíduo ativo, a Geografia permite ainda que o sujeito compreenda o mundo em sua multiplicidade, de forma que considere os aspectos constitutivos do local e da pessoa enquanto produtora daquele lugar em que ocupa e se relaciona socialmente.

Diante disto, acreditamos que compreender os elementos da prática dos profissionais envolvidos no Ensino de Geografia, por meio das significações, muito pode contribuir para o entendimento a respeito deste ensino no que tange às pessoas com surdez e conseqüentemente para o desenvolvimento de práticas de qualidade e bilingue. Tais práticas são de suma importância para a constituição educacional e humana da pessoa com surdez.

A implicação do sujeito na atividade, no caso de aprendizagem, "está relacionada ao próprio processo de constituição do homem" (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 265), que possibilita a construção da realidade objetiva e constrói, concomitantemente, o próprio sujeito, especificamente a sua dimensão subjetiva, por meio da apropriação de instrumentos e das relações sociais que medeiam e se confrontam no cotidiano.

Considerando esta problemática, o objetivo deste capítulo foi apreender as significações de uma professora e duas intérpretes de Libras sobre o ensino de Geografia para alunos surdos em uma escola regular de Ensino Fundamental.

Procedimentos Metodológicos

Esse capítulo integrou uma pesquisa sobre o ensino de estudantes com surdez no Ensino Fundamental que teve como base a Psicologia Sócio-Histórica (PSH), que, por sua vez, apoia-se no Materialismo Histórico e Dialético (MHD) (AGUIAR, 2007).

O MHD tem sua base no trabalho concebido como um processo de apropriação e sobrevivência do ser humano, presente de contradições e mediando as relações sociais, em que, para Marx (NETTO, 2011), essa produção somente será compreendida como

produção de indivíduos que produzem em sociedade, descartando, os indivíduos como seres isolados. Por sua vez, a PSH busca a partir da relação dialética existente entre o homem e o meio, sair da aparência, do plano meramente descritivo de eventos e apreendê-los em sua totalidade, em sua concretude (BOCK; AGUIAR, 2016). Compreende ainda que o o sujeito, ao mesmo tempo em que produz a sua materialidade, também é afetado por ela, construindo a si mesmo, mediante as relações sociais estabelecidas pelos signos (NETTO, 2011).

Essa visão de homem busca superar a naturalização, que compreende o homem de forma descolada da realidade e apriorística, como ainda camufla as múltiplas determinações existentes no meio social, ocultando a realidade iminente (BOCK, 1999). Do ponto de vista da PSH, existe uma condição humana que é construída de forma social e histórica por meio das relações sociais estabelecidas a partir da própria produção dos meios de sobrevivência do homem (BOCK, 1999).

No caso dos dados desse capítulo, o processo de produção deu-se mediante a realização de entrevista semiestruturada, com três sujeitos: uma professora de Geografia e duas intérpretes educacionais de uma escola estadual do município de Garanhuns-PE que atuavam com alunos surdos no Ensino Fundamental. Como forma de preservar a identidade das participantes, foi solicitado a cada uma delas que escolhesse nomes de cidades, países, continentes ou estados que se identificassem para serem utilizados para a sua identificação. Assim, as participantes da pesquisa são:

A) América, professora de Geografia da referida instituição de ensino;

B) Braga, intérprete de Libras, formada em curso de interpretação e tradução em Libras, especialista em Libras e estudante de Pedagogia Bilíngue ofertado pelo INES no período da produção dos dados; e

C) França, intérprete de Libras, formada em Pedagogia, em Letras-Libras, especialização em Libras, Educação Inclusiva e Arte-Educação.

Os dados produzidos foram analisados por meio dos núcleos de significação, que possibilitam a apreensão da síntese dialética entre os sentidos e significados constitutivos da identidade do sujeito. Para isso, foram realizados três movimentos e/ou etapas (AGUIAR, OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A primeira etapa é constituída da seleção dos pré-indicadores que são fragmentos das entrevistas relevantes para os objetivos da pesquisa. Estes foram identificados, após a uma escuta atenta, assim como a leitura das transcrições. Em seguida, realizou-se a aglutinação desses pré-indicadores em indicadores, considerando os critérios de equivalência, acréscimo e contraposição. Na terceira e última etapa, os indicadores foram articulados e organizados em núcleos de significação que apresentam as possíveis zonas dos sentidos produzidas pela professora e pelas intérpretes em relação aos objetivos elencados na pesquisa.

Deste processo foram identificados 56 pré-indicadores, os quais foram aglutinados em 5 indicadores e organizados em três núcleos de significação denominados de:

1) *Ah!! Ele tem o direito de estudar. Então, ele tem. Tá aqui na escola. Pronto! Então, já tá incluído!;*

2) *Os temas de Geografia são muito complexos. São muitas palavras, termos, enfim pra que o surdo possa memorizar aquela palavra e entender o que ela representa dentro daquele texto que é em Português; e.*

3) *“É verdade! É verdade! Mas, na prática não mudava muito”.*

A seguir, apresentamos o recorte da análise dos três núcleos de significação.

NÚCLEO 1: Ah!! Ele tem o direito de estudar. Então, ele tem. Tá aqui na escola. Pronto! Então já tá incluído!

O sistema educacional foi organizado com o objetivo de atender as demandas sociais de cada época. A pessoa com surdez passou a ter acesso ao ensino regular por volta da década de 1990 (MENDES, 2010; JANUZZI, 2004) e a própria articulação entre os profissionais da educação para o desenvolvimento de um ensino

que atenda a necessidade desse aluno ainda encontra muitos entraves, por diversas razões. No primeiro indicador do primeiro núcleo de significação são apresentadas como as participantes compreendem a inclusão do aluno surdo na Educação Regular.

Olha a gente vê no Brasil que a inclusão, ela em termos gerais é muito boa, mas na verdade ainda existe muitos obstáculos, entraves pra que ela seja uma inclusão satisfatória né então a gente tem dificuldade dessa inclusão. Acho que precisa ser melhorado né então assim foi-se criado uma lei da inclusão, mas não foi-se trabalhado isso entendeu, porque você já cria uma lei, mas não cria as condições né para implementar, isso foi sendo implementado aos poucos né. [América]

Inclusão eu vejo como o respeito à diversidade né, eu acho que é mais inclusão não é só inserir né. Tem muitos surdos, pessoas com deficiência apenas inserido, ah ele tem o direito de estudar então ele tem, tá aqui na escola pronto então já tá incluído, não, mas vamos ver quais são as condições que são oferecidas pra que ele desenvolva, porque incluir não seria inserir, seria dar oportunidade, né dentro da escola, oferecendo recursos apropriados. [Braga]

Então, inclusão é garantir, não é favorecer o surdo ou o que seja, mas garantir equidade aí pra garantir equidade muitas coisas você tem que adaptar, muitas coisas você tem que mudar que algumas pessoas podem olhar de fora e dizer ah isso é injusto. Porque o que que acontece muito é se ele ele está naquele espaço, mas ele não faz parte daquele grupo, ele não interage fica lá o intérprete e o estudante surdo né se limita aquilo, mas não inclusão é fazer todo mundo, trazer todo mundo pra perto e todo mundo contribuir sabe, todo mundo ter trocas porque os outros estudantes também aprendem muito com essa realidade de ter um surdo, aprende sobre cultura surda, aprende sobre Libras também, então importante ter essa troca, é favorecer essa troca [França]

América relata que as condições para implementação dessa inclusão no espaço institucional são inexistentes e que a própria realidade objetiva em que a educação se encontra enquanto sistema é excludente e/ou promove apenas a integração do estudante no espaço escolar. Neste processo, ele não participa ativamente no processo de ensino em sala de aula, como nos apresenta França.

Os processos de ensino estão organizados numa lógica de competência e competição, que nega as particularidades e os contextos únicos de cada sujeito, segregando-os entre sujeitos da Educação Especial e da Educação Regular (JANNUZZI, 2004), naturalizando o processo de ensino e aprendizagem através de um ritmo e padrão pré-estabelecidos socialmente, envolvendo tanto o desenvolvimento da prática do professor, como também e principalmente a aprendizagem dos alunos. Lopes e Rech (2013, p. 214) afirmam que:

[...] embora as políticas de inclusão busquem igualar os indivíduos que ocupam posições sociais e econômicas desiguais, bem como igualar aqueles que por razões diversas não avançam no sistema de ensino, elas também necessitam conviver com o sistema capitalista que se alimenta da produção, do sobre trabalho, da desigualdade econômica individual e, cada vez mais, da concorrência e da competição.

Isso leva a refletir sobre o papel da escola enquanto espaço institucional que assegura a inclusão, possuindo a função de atender as diversidades de forma que objetiva e ainda prepará-las, transformá-las em objeto de produção, já que, “o outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole” (SKLIAR, 2003, p. 41). Por isso, o outro, a pessoa com deficiência, passa a ser produzida pela escola, negando as suas especificidades, alocando esses sujeitos para atenderem ao padrão de normalização existente (SKLIAR, 2003).

Assim sendo, a prática educacional se encontra permeada pelas contradições do binômio inclusão/exclusão como faces de uma mesma moeda (LUNARDI, 2001), em que se oferta o espaço para diversidade, para a pluralidade, ao mesmo tempo em que a individualidade é negada, é homogeneizada dentro do sistema educacional. Essa lógica é perpetuada através das determinações existentes nessa realidade objetiva como forma de afirmar os já “incluídos” nesse espaço.

Braga ainda acrescenta a esse discurso da inclusão no espaço institucional a oferta de recursos apropriados para atender as especificidades do aluno com deficiência e isso nos revela a falácia da inclusão que naturaliza as deficiências no espaço escolar de forma que unicamente a utilização de adaptações, seja da prática de ensino ou do próprio espaço estrutural da escola, entre outros elementos, serão necessários para que o sujeito seja incluído. E, se o sujeito não conseguir se desenvolver nesta situação, alguém será culpabilizado, quase sempre a pessoa com deficiência será a fracassada. Em algumas poucas vezes, será salvadora, a heroína. Ambas as situações, apresentam a simplificação da leitura do real.

Essa ideologia faz com que seja ocultada a realidade, camuflando as determinações sociais do processo e concebendo o homem “de forma descolada da sua realidade social, que o constitui e dá sentido” (BOCK, 1999, p. 24). Assim, são negadas todas as outras condições históricas, sociais, econômicas, culturais que abraçam o desenvolvimento do sujeito (GONÇALVES; FURTADO, 2016).

A produção subjetiva não se encontra, não se constrói distante e independente da base material (FURTADO; SVARTMAN, 2009), ou seja, as próprias condições do desenvolvimento da prática docente estão mediando a sua subjetividade, de forma que a divisão do trabalho em classes se faz presente na escola. Assim, cada profissional possui sua função pré-determinada e naturalizada com base na formação inicial recebida e esse aspecto de individualização do sujeito e não reconhecimento do coletivo, de um ser social, faz com que a prática docente e do intérprete ocorra de forma dicotomizada.

Ainda no primeiro indicador, América, ao ser questionada sobre o desenvolvimento deste trabalho inclusivo na escola nos reporta que:

Nunca teve. Cada um no seu quadrado. Então é justamente isso, entendessee, a gente vê que às vezes fica solto né, é aquela coisa, é a inclusão, chama o profissional, bota dentro da sala e pronto, aí passa o ano, tu tá entendendo,

aí a gente vai resolvendo algumas coisas que vão aparecendo no decorrer do período. A, acontece bastante. [América]

Pesquisadora: Quem é o responsável por isso?

Essa é a pergunta. Tem uma sala de AEE né, de Atendimento Educacional Especializado, eu acho que quem é responsável é esse pessoal, então eu acho que já não é de nossa competência, que alguém tem que ser responsável por isso. [América]

Com a divisão de trabalho, cada um possui uma função distribuída com base em um campo de atividade exclusivo e determinado, “tornando-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37). Essa divisão se faz presente na fala de América ao apresentar a dicotomia no trabalho entre os profissionais do AEE e os demais professores “cada um no seu quadrado”.

Essa separação reforça ainda mais o próprio sistema de poder, de hierarquia no espaço escolar, naturalizando as funções de cada profissional, como também ressalta o trabalho fragmentado.

A escola, então, passa cada vez mais funcionar como um espaço de divisão de funções, de uma gestão de ações individualizadas, sem a busca de um diálogo entre os diversos funcionários que atuam nesse espaço. Para a Educação Especial, isso é enfatizado no processo de especializações e na corresponsabilização do trabalho inclusivo, de modo que a pessoa com deficiência não pertence ao espaço escolar comum e aos professores não-especialistas na área.

No desenvolvimento deste trabalho individualizado, mediado pelo próprio capitalismo, que rotula e amolda às ações dos sujeitos no espaço institucional, figurando-se enquanto força determinante que oculta esse sistema, e fragmenta o processo inclusivo na Educação Regular, os trabalhadores também são alocados nessa hierarquia de competição, ordem e obediência que não possibilita um diálogo, dentro desse sistema de trabalho e acerca das próprias condições estruturantes da deficiência de modo que:

[...] com base na lesão, outras diferenças são construídas e atravancam as possibilidades de inserção ao coletivo, acabando por gerar o fenômeno da opressão. É a esta (a opressão) que se dá o nome de deficiência, a qual não possui estrita relação com a lesão, mas, sim, com a organização perflhada pelo modus operandi capitalista. (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 472).

Ainda é possível notar essa força estruturante enquanto elemento da historicidade da própria formação dos profissionais da Educação Especial, considerando que anteriormente existiam salas específicas para cada deficiência (MENDES, 2010; JANNUZZI, 2008). Ainda que com outra roupagem, essas condições são perpetuadas nos discursos inclusivos em que tanto o espaço como os profissionais responsáveis pela inclusão estão restritos à Sala de Recursos Multifuncionais e ao Atendimento Educacional Especializado.

A condição da construção da identidade e da profissionalização docente naturaliza as suas funções e competências no espaço escolar, ao mesmo tempo que, delimita e não possibilita o desenvolvimento de uma prática pautada nas necessidades coletivas do contexto escolar, de forma que a divisão de classes também se apresenta na divisão do trabalho no contexto escolar.

A participante Braga retrata aspectos do trabalho entre o intérprete de Libras e o professor de sala comum como sendo uma relação de poder desequilibrada em sala de aula e com sujeitos com possuem funções pré-determinadas, seguindo uma hierarquia também no espaço escolar:

Bem... aqui nós estamos na sala fazendo a mediação né, comunicação entre surdos e ouvintes ou entre surdos e também buscando esse meio de apoiar o professor nas atividades né, como adaptar. Alguns professores têm essa abertura de perguntar como faria, outros não, aí tem que ter todo um cuidado, ir aos poucos conscientizando né também pra não exigir depois ao invés de causar uma aceitação, causar uma aversão maior. [Braga]

Então, quando você mostra uma imagem que vai contando a história e vai explicando, vamos dizer teve um assunto do ano passado que era a África, eles achavam que a África era aqui no Brasil. Então ela [a professora], ai eu fiz assim “ oh professora, né com muito cuidado. “Professora ,tem como a

senhora pegar um mapa, pra gente dizer que é bem distante”, porque às vezes faz o desenho aqui, mas tem aquela noção da grandeza que é o mundo porque eles nunca saíram daqui. Eu acho, no máximo foram pra os estados né. [Braga]

A escola se pronuncia enquanto espaço inclusivo, mas ao momento em que os profissionais não dialogam ou não permitem a existência de um diálogo, esse trabalho é fragilizado, pois o estabelecimento de parceria entre o intérprete e o professor para que o conhecimento almejado seja construído se faz fundamental. Mas, o incômodo do professor regente frente a presença ou a atuação do intérprete em sala de aula pode levar o docente a ignorar o surdo em sala de aula e atribuir ao intérprete de Libras o sucesso ou insucesso desse aluno (LACERDA, 2009).

Assim, o profissional intérprete passa a desenvolver um trabalho individualizado, mediado pelo próprio sistema capitalista, que está baseado na própria contradição do capitalismo que gesta a competitividade, a competência, em que o exercício da parceria, da colaboração é tido como marginal no cotidiano (FURTADO, 2011).

A compreensão da própria função do intérprete pelo professor, da relação entre esses dois profissionais que estão em sala de aula, ainda é tensionada pela própria hierarquia dos saberes e da divisão do trabalho. Isso é enfatizado na fala de América quando ela relata que **“é cada um no seu quadrado”** e deixa o intérprete de Libras de mãos atadas para promover um diálogo colaborativo. Como Braga nos revela em sua fala: **“ai tem que ter todo um cuidado”** não somente pela própria subjetividade do professor e do intérprete, mas também pelo papel e local em que o intérprete é colocado no processo de ensino e aprendizagem.

A função do intérprete de Libras ainda é questionada por não ser bem definida em alguns espaços escolares, de forma que muitos professores não compreendem a função desse sujeito em sala de aula. Como consequência, em alguns casos, a alocação da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo é transferida para esse profissional, que acaba assumindo essa função em meio a cobrança

de resultados a respeito da aprendizagem desse aluno (SILVA; OLIVEIRA, 2016).

É possível notar como a inclusão está dentro de um jogo de poderes, seguindo uma lógica hierárquica entre os diversos profissionais do espaço escolar e essa divisão de trabalho anula a parceria e coloca os profissionais em lugares isolados, desenvolvendo práticas solitárias e sem diálogo entre os sujeitos, como ainda a falta de formação docente pode ser uma mediação existente nessa realidade que contribui para essa lógica estrutural de poder na instituição de ensino.

No segundo indicador “formação docente no contexto inclusivo”, América é enfática em sua fala de como a formação foi inexistente para que a mesma desenvolvesse um trabalho na perspectiva da inclusão. Ela nos fala que:

Justamente isso que a gente tem pouca formação disso. Então, se coloca a inclusão, mas essas práticas, o desenvolvimento dessa competência pra o professor é muito difícil. Praticamente a gente não vê isso em sala de aula, no dia a dia, então a gente tem aluno incluso, mas a gente vê algumas pinceladas. Algumas coisas que fica muito por cima disso, entendessee. [América]

A gente, tem essa dificuldade da língua, então a gente não tem tanto acesso né, então um exemplo, mesmo que tenha intérprete na sala, mas o professor ele não é capacitado também pra compreender essa linguagem né, então falta esse tempo, o professor não tem esse tempo ou a escola não dá esse tempo né, se faz cursos coloca só pra o surdo, pra o intérprete e o professor, como é que fica? [América]

O sistema não capacita, porque desse ano todinho que a gente tem aqui, nunca teve, assim um curso capacitando professor, entendessee, uma coisa continua. [América]

Diante do desenvolvimento do seu trabalho e, também, da própria produção do sujeito, tendo em vista a relação dialética entre o indivíduo e o social, a professora demonstra que, durante o desenvolvimento de sua prática e de sua constituição subjetiva, o sistema não oferta as condições para esse novo processo de produção

do trabalho do docente se dê. Neste sentido, Furtado (2011, p. 44) indica que “a cada conquista uma nova condição de produção, a cada nova produção mais conhecimento e habilidade. Mais habilidade e conhecimento representam mais consciência do processo”.

América toma consciência de que o seu trabalho deve ser pautado na inclusão, mas que nesse processo ainda não foram produzidas novas condições de conhecimento e habilidade pela professora de contemplar, de forma consciente, em sala de aula o aluno surdo. Por outro lado, nesse contexto educacional, o professor é cobrado pela aprendizagem do aluno e a sua prática também é avaliada.

Considerando a intensa precarização da profissão docente, as condições de trabalho não são efetivadas e/ou são inexistentes. No caso, a professora reconhece a necessidade da formação, mas os motivos para que esse elemento fosse significado, ainda não se apresentaram de forma efetiva em sua subjetividade, então nos questionamos por que essa professora não buscou essa formação, durante esse período de atuação docente.

A partir do viés da Psicologia Sócio-Histórica, acreditamos que a categoria necessidade e motivo muito pode contribuir para nossa compreensão. Essa falta de formação não se restringe unicamente à organização do sistema de ensino, do tempo para a profissionalização desse sujeito, mas também as próprias condições subjetivas existentes ainda não foram significadas pelo sujeito.

A atividade humana apresenta, enquanto condição de existência, uma necessidade, que só pode ser satisfeita quando é significada por um objeto ou um motivo que corresponda a essa necessidade específica do sujeito, suprimindo-a. Esse motivo pode ser algo material, ideal, real ou imaginário (AGUIAR; MACHADO, 2016).

Essa necessidade, enquanto mobilizadora da atividade do sujeito e que se constitui enquanto estado dinâmico e histórico na relação do sujeito com o mundo social, é permeada pelo campo das emoções e não foi geradora da motivação, (AGUIAR *et al*, 2009), tendo em vista que “somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade” (ASBAHR,

2005, p.109) que dependerão das condições concretas de vida do indivíduo e são engendradas historicamente.

Assim sendo, América relata que a necessidade da formação para o desenvolvimento do seu trabalho com o aluno surdo, contudo não se tornou motivadora para que a mesma buscasse formação ou outros elementos impeditivos não permitem a satisfazer essa necessidade formativa. No caso, não podemos deixar de considerar as condições precárias do trabalhador da educação que frequentemente precisa ter uma carga elevada de trabalho semanal para garantir sua subsistência.

Nesse primeiro núcleo, as significações de América, Braga e França, tendo em vista a realidade objetiva, material e concreta, estão mediadas pela naturalização da fragmentação do trabalho educativo com alunos com surdez, onde as intérpretes ou os profissionais do AEE são responsáveis pelo trabalho inclusivo, ao mesmo tempo que o professor regente é colocado na linha de frente. Segundo América, mesmo não recebendo formação para atuar nesse contexto inclusivo.

Apresentamos a seguir o próximo núcleo que aborda o ensino de Geografia para aluno surdo.

NÚCLEO 2: “Os temas de Geografia são muito complexos. São muitas palavras, termos, enfim, pra que o surdo possa memorizar aquela palavra e entender o que ela representa dentro daquele texto que é em Português”

A Geografia, enquanto disciplina que aborda a construção do espaço, contribui para a compreensão do sujeito a respeito do seu lugar no mundo. Essa disciplina pode contemplar o aluno surdo por utilizar como categoria de análise a imagem, a paisagem, a visualidade do espaço enquanto local de análise para sair do aparente e desvendar as relações presentes na construção do espaço e a atuação do sujeito nesse contexto.

Tendo isso em vista, América, Braga e França algumas estratégias no desenvolvimento das práticas de ensino que contemplem o aluno surdo nas aulas de Geografia.

Então nas minhas aulas eu procuro fazer muito isso: desenhos, croquis, pequenos tópicos e peço pra eles copiarem, não só eles como os demais, pra eles isso ajuda bastante, porque Geografia é muito conteúdo, muito conteúdo. [América]

Então eu estou dando um assunto é 30 páginas, 20 páginas, então eu tenho que simplificar, então pra eles a gente teve até uma época que eu conversei com a intérprete pra eles tem que fazer isso, eles têm que treinar isso também em um outro horário. [América]

[...] aí expliquei pra elas, isso já em outras aulas, no intervalo de uma aula e outra porque uma aula só de Geografia não deu conta pra que a gente conseguisse fazer isso né. [França]

Então se deixar algo visual e os conceitos forem mais assim diretos né, com palavras chaves pra que eles compreendam o conteúdo eu acredito que é assim um caminho né, porque ele é muito, o surdo é muito visual e prático, então quando dá pra fazer isso né em Geografia aí ele compreende melhor. [Braga]

Então assim parece que tão descobrindo o mundo só que lógico, que com recurso visual é melhor ainda né, do que só a sinalização, a gente usa classificador, eles se encantam, mas querem ver lá entendeu, então ainda falta ainda esses detalhes. [Braga]

América nos relata no primeiro núcleo que não recebeu formação para o desenvolvimento de uma prática inclusiva ao ser questionada sobre o desenvolvimento de sua prática com alunos surdos. Contudo, ela indica utilizar estratégias diferenciadas com base em elementos visuais, embora estes não sejam pensados desde o planejamento e o intérprete tem acesso aquela temática no momento em que a aula está ocorrendo. Isso demonstra como o ensino não é pensado considerando as particularidades da surdez e da Libras, limitando a inclusão ao uso de estratégias ou recursos visuais.

Ressaltamos que o uso dessas práticas realizadas por América, enquanto docente, podem favorecer o aprendizado do aluno, mas

os surdos ainda são prejudicados pelo acesso tardio a língua de sinais. Isso pode acontecer por diversos fatores e ser ainda mais incipiente nos alunos surdos que não possuem contato com outros surdos, pois essa interação social mediada pela língua é um fator essencial para o aprendizado e o desenvolvimento dos usuários dessa língua (QUADROS; CRUZ, 2011).

No que se refere a disciplina de Geografia, por trabalhar com a categoria da visualidade do espaço, é possível apresentar alguns recursos que possam ser utilizados como contextualização para uma língua visual/gestual como a Libras. Porém, o uso desses materiais está mediado por uma língua oral/auditiva e esse elemento se torna um fator determinante no desenvolvimento do planejamento de ensino, como também da própria prática da professora, da organização dos conteúdos no currículo e no desenvolvimento das aulas, como França apresenta.

Além do processo de formação da docente e da estrutura formativa da escola, em que foi buscado um local para educar os “educáveis”, a prática para alunos surdos mesmo utilizando-se de recursos, é permeada pela ausência da Libras enquanto língua de instrução e do planejamento da aula da professora. Destacamos ainda que na mediação do conteúdo, a professora reforça que os alunos surdos deveriam ir em outros horários “treinar” a escrita das palavras chaves ou mapas mentais.

Essa ação de treinar a escrita é mediada por uma historicidade das práticas educativas realizadas pela escola, por um ensino tecnicista que valorizava essa repetição dos conteúdos (SAVIANI, 2011), sem a mera participação do aluno nesse processo. Tal perspectiva ainda tem força no desenvolvimento do ensino atualmente, ainda com novas roupagens, e está atrelada ao sistema capitalista que necessita de profissionais submissos e reprodutivistas da realidade. Com isso, é perpetuada as relações de poder já existente, produzindo sujeitos alienados.

América, Braga e França nos apresentam as dificuldades dos alunos surdos no ensino de Geografia:

A questão aí muitos não são alfabetizados, também a dificuldade é isso, eles não são alfabetizados na língua de sinais, alguns tem dificuldade e aí também tem a dificuldade da Língua Portuguesa aí fica difícil. [América]

[...] às vezes, assim faço o planejamento, uso alguma estratégia que pode favorecer, que pode não ser 100% né, mas é o que a gente, a gente não tem material específico também e eles também não tem livro né específico, o livro é normal né. E às vezes a gente faz alguma estratégia de fazer alguma leitura, aí as vezes não dá certo, porque às vezes eles não tão alfabetizados. [América]

Aí é difícil né pra eles assim por conta da questão, porque esses surdos que estão aqui são aqueles surdos que era da sala especial né, que não tiveram uma alfabetização na idade certa, então eles têm sim um atraso nessa parte da aprendizagem. [Braga]

Elas [alunas surdas que a intérprete atua] são muito inteligentes, mas tem coisa que barra com que elas, faz com que elas não consigam avançar porque elas não têm o básico sabe, da matemática básica mesmo. Elas conseguiram na prova de matemática construir todo o cálculo, mas chegam lá na multiplicação trava porque não tem o básico sabe e isso é em relação a outras disciplinas também né. [França]

[...] ajudar ela nesse processo de fazer o resumo também sabe, aí a aula só não dá conta de fazer tudo isso porque elas também precisam ser conscientes, não é simplesmente pegar um texto na internet chegar e copiar não, elas precisam ter consciência do que é aquilo né. [França]

Reconhecemos a Libras como língua que permite a construção do sujeito, sendo os sinais como parte constitutiva do surdo (KELMAN, 2015), se tornam elementos de significado para o sujeito, a partir do momento em que ele utiliza os sinais para externalizar o seu pensamento de forma a construí-lo e possibilitando a comunicação, já que os significados medeiam a relação do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2001).

Os significados são construídos com base na relação dialética do sujeito com o meio e com outros sujeitos, de forma que é algo social, que estão constituindo a comunicação e a socialização das nossas vivências, experiências e se materializam na generalização da palavra (BOCK; AGUIAR, 2016). No caso do sujeito surdo, estes

processos se dão por meio da Libras. Porém, devido as condições econômicas, culturais e sociais e tendo em vista que a maioria das crianças surdas não teve a oportunidade de desenvolver a Libras no período esperado (LODI, 2018; QUADROS, 2015, 2011), muitos alunos com surdez chegam à escola com um conhecimento ainda incipiente da Libras. Essa é uma realidade que dificulta a utilização das duas línguas em sala de aula.

Além do mais, com frequência, a estruturação do ensino é pensada para uma realidade ouvinte, ocorrendo uma sobreposição das línguas no espaço escolar, tendo em vista que todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem, como a própria prática do professor em sala de aula estarem pautadas em conhecimentos e práticas da maioria ouvinte (LACERDA, 2015).

No caso em discussão, as participantes apontam para a extensão do conteúdo de Geografia, assim como a sua organização com base em recursos escritos e em mapas conceituais, organizados na Língua Portuguesa, que dificultam o trabalho da intérprete de Libras em adaptá-los e do fato de os alunos surdos terem vindo de salas especiais.

A realização de leituras, o desenvolvimento de resumos e/ou o uso de livros didáticos vão ser permeados pela Língua Portuguesa, que é utilizada pela sociedade majoritária ouvinte. Por sua vez, a Libras não possui espaço e tem um papel subalterno no desenvolvimento desse ensino.

NÚCLEO 3: “É verdade! É verdade! Mas, na prática não mudava muito”

No terceiro núcleo de significação, Braga e França nos apresentam um pouco sobre a relação entre professor e intérprete de Libras:

Olha eu entendo que a parceria, não só em Geografia, mas eu acho que em todas as disciplinas é a chave do sucesso, porque assim se os professores prepararem material com recursos visuais e passar aí pra gente, com

antecipação, a gente cria um vocabulário daquela disciplina e já mostra algumas imagens pra ele [...]. [Braga]

[...] mas dentro das aulas de Geografia eu acho que se houvesse essa parceria com antecedência na questão visual, e palavras-chave eu, com certeza os surdos eles e eles são interessados na aula que tipo “E lá tem isso? E na África né, só pobre? Tem pessoas ricas?! Nossa eu pensava que eles passavam fome, não sei o quê”, entendeu. [Braga]

(...) mas a nossa função aqui é intermediar né, fazer o intermédio da comunicação e buscar essa parceria com o professor na adaptação das atividades e das aulas. [Braga]

Busco mesmo que é porque a gente tem uma formação pedagógica né e o professor tá no sangue, mesmo que não seja esse meu papel, mas eu também não vou ser negligente ao ponto de somente interpretar, porque eu sei que somente interpretar talvez não faça com que ele crie sentido, muitas vezes é possível trazer o professor pra compreender isso, mas na maioria das vezes não, infelizmente não, pelo menos das realidades que eu já tive em outras escolas. [França]

Aqui é um pouco diferente, por ser referência aqui, mas não é muito diferente não é um pouco porque a coordenação e a gestão cobram mais pra que se tenha uma postura diferente dos professores né, mas das outras realidades que eu tive os professores não tinham muito compromisso mesmo que você conversasse sabe, dissesse da importância “é verdade, é verdade”, mas na prática não mudava muito. [França]

As aulas de Geografia, em uma perspectiva bilíngue, requerem que o uso da Libras esteja presente além da ação do intérprete e do aluno com surdez. É necessário que as metodologias contemplem a língua de sinais, de modo que os alunos surdos possam participar ativamente das aulas e que o conteúdo seja apreendido de uma maneira que considere as suas especificidades (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2018).

A utilização da contextualização pela intérprete de Libras se mostra como uma ação que pode favorecer a apropriação da significação pelo aluno surdo e a utilização de recursos visuais pode ser uma estratégia importante no processo, como também da parceria com o professor regente. Braga destaca “se os professores

prepararem material com recursos visuais e passar aí pra gente, com antecipação, a gente cria um vocabulário daquela disciplina e já mostra algumas imagens pra ele”.

Entretanto, como já vimos, esta parceria é de difícil consolidação e pode nos revelar as mediações existentes nessa relação de poder e de saberes dos profissionais atuantes no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A formação docente é definida por vários aparatos legislativos, que vão se atualizando ao longo dos tempos, ao passo que a formação do profissional intérprete de Libras foi marcada pelo ingresso da pessoa surda no sistema de ensino e pelo reconhecimento da Língua de Sinais enquanto língua (Lei nº 10.432/2002). A Lei nº 12.319/2010 (BRASIL, 2010) regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras.

Acreditamos que esses aparatos legais não podem ser considerados de forma monocausalistas, mas se apresentam enquanto forças multideterminantes para a formação do docente e do intérprete educacional na realidade brasileira, tendo em vista que definem a organização do processo formativo e os espaços para o exercício profissional.

Considerando esta relação tão fragmentada entre professor regente e intérprete de Libras, convidamos Marx e Engels para colaborar na reflexão desta relação:

[...] a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram a sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado. Logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto e ao qual não pode escapar (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-38).

Diante disso, consideramos que o sistema de ensino regular ainda não está preparado para atender as especificidades do aluno surdo em sala de aula e a presença do intérprete de Libras, do instrutor

surdo e/ou do professor do Atendimento Educacional Especializado não asseguram que as práticas metodológicas estejam confluindo para processo de aprendizagem do aluno surdo.

Por outro lado, naturaliza-se a atividade do intérprete de Libras como professor (particular) do aluno surdo, de forma que não existe um diálogo ou desenvolvimento de uma prática colaborativa entre os sujeitos. Cada um dos envolvidos irá realizar um trabalho que lhe foi imposto: o professor regente ensina os alunos ouvintes da sala comum e o intérprete “cuida”, ensina o aluno surdo. A força determinante desta organização é a própria estrutura do trabalho no sistema capitalista que ressalta essa divisão e assegura que o trabalho seja categorizado e imposto de acordo com a função e formação de cada profissional.

De forma que a própria consciência fragmentada, existente nesse processo de dominação do Capital, produz o conformismo e garante a dominação dos trabalhadores, em geral, sem que se tenha consciência dessa dominação (FURTADO; SVARTMAN, 2009). Assim, essa “consciência se fragmenta porque existe algo que não pode ser dito, está ocultado no modo de produção e que não se expressa (ou se expressa) na consciência uma relação econômica que é esse ocultamento da mais-valia” (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p. 104).

E, nesse ocultamento do valor produzido pelo trabalhador, a alienação enquanto condição objetiva/subjetiva construída através da base material concreta, irá contribuir para que a mais-valia seja “(...) ocultada ideologicamente na divisão de classes sociais e suas formas de dominação. Esse campo ideológico que oculta a condição de dominação encontra suas justificativas da dimensão subjetiva da realidade” (FURTADO, 2011, p. 88).

O trabalhador se afasta do bem final produzido pelo seu trabalho e o capitalista se apropria desse valor, em que o trabalhador é transformado em bem de produção e ao mesmo tempo consumidor dessa produção, mediado por diversas relações sociais que possuem várias forças determinantes (FURTADO, 2011).

Essas forças são garantidas por arcabouços religiosos, educacionais, familiares, jurídicos e todas outras formas de socialização e controle da subjetividade no campo social e que adentram, através dessas relações, na construção tanto da subjetividade de França, Braga e América, como também da própria realidade concreta em que essas relações são efetivadas, através do processo dialético de objetivação e subjetivação do sujeito.

A lógica do capital em reger a educação se encontra na produção das significações das profissionais, de modo que naturaliza o desenvolvimento das funções de cada uma na adaptação de materiais para os alunos surdos, sem qualquer momento de diálogo, construção coletiva, em um espaço escolar que almeja a inclusão.

Algumas considerações

O processo de análise nos permitiu compreender que o ensino de Geografia é pautado na Língua Portuguesa, algo presente ao longo do processo histórico de ensino para pessoas surdas. Também ficou evidenciada a falta de formação para professores das disciplinas específicas e ainda o não reconhecimento do intérprete de Libras como parceiro no processo inclusivo.

A persistência do isolamento profissional é mediada pela própria lógica do Capital, de modo que o desenvolvimento das relações de poder que se revelam no espaço institucional favorecem a fragmentação do trabalho nesse espaço institucional.

Apreendemos que as significações dos sujeitos estão permeadas por essas múltiplas determinações e que ainda precisam ser desnaturalizadas, almejando-se a superação dos discursos e práticas na realidade objetiva do ensino de Geografia para alunos surdos, possibilitando que as práticas contemplem a inclusão e a subjetividade desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-108.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia- Ciência e profissão**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222- 245, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virginia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das Significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

AGUIAR; Wanda Maria Junqueira; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M. (orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia I** Campinas, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/9j9Dk8S6PjT7MGjnNZTRKBr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista**

Brasileira de Educação, n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nS8cDBnyryfhQzBLFCqrRVc/abstract/?lang=pt> . Acesso: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

BRASIL, 2015, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J (orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

CALLAI, Helena Copetti Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jan. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A superação dos limites para uma educação geográfica significativa: um estudo sobre a e na cidade. **Revista Geográfica de América Central**, v.2, n. 47, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2897>. Acesso em: 27 jan. 2019.

CAVALCANTI. Lana de Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica da América Central**, v. 2, n. 47, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2900>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FURTADO, Odair; SVARTMAN, Bernardo P. Trabalho e alienação. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 73-115.

FURTADO, Odair. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (orgs.) **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: autores associados, 2004.

KAHHALE, Edna M S. P.; ROSA, Elisa Zaneratto. A construção de um saber crítico em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (orgs.) **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 153-172.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 125-133.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 49-70.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 247-288.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Balieiro A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.185-200.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2018, p. 168-184.

LOPES, Maria Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, v. 36, n. 2, 2013, p. 210-219. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12942>. Acesso em 18 jun 2020.

LUNARDI, Márcia Lise. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, n. 18, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>.

Acesso em: 18 jun. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimes, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago, 2010, p. 93-110. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9842>. Acesso em: 25 set. 2020.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca; KELMAN, Celeste Azulay. Propostas para educação geográfica de alunos surdos. **Anais do V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**. Niterói- RJ, v.2, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/resumo.php?idtrabalho=89>. Acesso em: 01 fev. 2019.

QUADROS, Ronice Müller. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Cristina Broglia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Müller.; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMOS, Denise Marina; ZANIOLO, Leandro Osni. Tendências temáticas da produção acadêmica sobre a educação de surdos. **Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. São João Del Rei, 2014.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.v. 1.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. v. 2.

SANTOS, Lara Ferreira; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; LODI, Ana Claudia Balieiro (orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51-64.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-41-03-00695.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

REFLEXÕES DE UM DOCENTE UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL SOBRE A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO

Maria Regina Granato Pimenta Lacerda¹

Soraya Dayanna Guimarães Santos²

Marianna Ribeiro da Silva³

Introdução

Nas últimas décadas as políticas educacionais brasileiras na perspectiva da inclusão avançaram e com isso aumentou o número de estudantes com deficiência na Educação Superior. No sentido de entendermos este contexto social, mais especificamente a educação da pessoa surda, apresentam-se os dados do Censo da Educação Superior no Brasil, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Nessa perspectiva, os registros do Censo indicaram que no período de 2015 a 2020 houve crescimento no número de matrículas de estudantes surdos na Educação Superior. No ano de 2015, foram 1.649 matrículas dos ingressantes surdos, já no ano de 2016 há um quantitativo de 1.738, em 2017 no total de 2.138 matrículas, no ano de 2018 foram 2.235 matrículas, no ano de 2019 evidencia um total de 2.556 matrículas e em 2020 foram 2.758 matrículas (INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

A evolução observada nas matrículas de estudantes surdos nas universidades brasileiras retrata as transformações no sistema educacional por meio de políticas inclusivas, de avanços nos documentos legais e nas ações afirmativas com o objetivo de

¹ Universidade Federal de Viçosa

² Universidade Federal de Alagoas

³ Universidade Federal de Ouro Preto

reduzir as desigualdades sociais na educação, este aumento se tornou uma realidade na educação das pessoas surdas na Educação Superior nos últimos anos.

Neste contexto, destacamos o art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular, institucionalizado para viabilizar recursos pedagógicos, acessibilidade e apoio educacional conforme as especificidades individuais do estudante com deficiência (BRASIL, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9.394/1996, que determina planos de ações voltadas para a Educação Especial no processo formativo na Educação Superior (BRASIL, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que reforça as ações que possibilitam a inclusão e aprendizagem aos estudantes para o desenvolvimento acadêmico; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, que visa assegurar o direito e a igualdade de oportunidades na educação por meio de ações sociais e valorização da diversidade humana, linguística e cultural na aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2015).

No processo de reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), marcos políticos, históricos e as mobilizações sociais foram relevantes para os avanços significativos na educação da pessoa surda.

Enquanto política linguística, destaca-se a aprovação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Esse Decreto determina que os espaços educacionais visam a promoção da acessibilidade nos recursos didáticos, materiais tecnológicos, serviços de Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa, docente para o ensino de Língua Portuguesa como segunda Língua e docente regente, a relevância do acesso às informações e conhecimentos sobre a singularidade linguística do estudante surdo (BRASIL, 2005).

Essas mudanças ocorridas na educação trouxeram novas perspectivas e necessidades de formação dos profissionais (CARDOSO, 2016). Considerando essa realidade, o estudo de Santos (2016) demonstrou que a maior barreira para a inclusão escolar parte do despreparo dos agentes educacionais, dos professores aos gestores que não possuem formação docente para lidar com esses estudantes com deficiência.

Rocha (2014) evidencia a importância de investir na formação do docente universitário na área da Educação da Pessoa Surda. No entanto, reforça a necessidade de apoio, mobilização e investimentos institucionais que contribuirão para os espaços de formação (ROCHA, 2014).

Capelli et al. (2020), em sua pesquisa, abordaram sobre a percepção de docentes com relação ao ingresso de um estudante surdo no curso de Medicina em uma universidade federal. Foram entrevistados 10 docentes que acompanharam o estudante surdo no primeiro semestre de 2018 em uma turma com 30 estudantes e relataram que não tinham formação voltada na educação de estudantes surdos, sentiram-se inseguros ao receber este estudante e com desafios diversos no ensino e aprendizagem. Foi preciso viabilizar estratégias pedagógicas e reavaliar a prática em sala de aula de forma emergente, assim como solicitar o intérprete de Libras.

Um outro estudo desenvolvido por Gomes, Silva e Souza (2018) ressaltou que na Universidade Federal de Sergipe a formação inicial e continuada do docente na perspectiva inclusiva ainda era frágil e faltavam conhecimentos sobre as especificidades do estudante surdo e metodologias de ensino. As autoras constataram também que os profissionais e estudantes pesquisadores têm buscado conhecimentos na prática pedagógica voltada para estudantes surdos com intuito compreender os desafios e dificuldades encontradas por meio de estudos científicos e ações de extensão, como por exemplo, grupo de estudos, cursos de capacitação e núcleo de pesquisa.

Nesse sentido, promover a inclusão e a acessibilidade para o estudante surdo é atentar-se aos aspectos sociais, políticos,

linguísticos e pedagógicos e instigar novos caminhos e possibilidades que refletem na educação e no cotidiano em sala de aula no contexto atual. Portanto, a relevância da formação inicial e continuada de docentes com o foco na prática pedagógica para estudantes surdos e de pesquisas na área, imprescindíveis na qualificação dos profissionais da educação (BRASIL, 2015).

Este estudo teve como objetivo analisar as reflexões de um docente universitário acerca da aprendizagem do estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil em uma Universidade Federal da Zona da Mata Mineira.

Metodologia

O estudo é um recorte da dissertação de mestrado (LACERDA, 2022), em andamento, intitulada “Processo de inclusão de um estudante Surdo na Educação Superior Pública: Diálogos e Práticas Colaborativas”. O presente artigo é de natureza qualitativa, objetivando uma construção de saberes relativos às experiências profissionais e culturais por meio do diálogo (BAUER; GASKELL, 2002).

Participante e local da pesquisa

O participante da pesquisa foi um docente de uma universidade federal, localizada na Zona da Mata, no estado de Minas Gerais. Ele lecionava no curso de graduação em Engenharia Civil.

O docente era graduado em Engenharia Civil (1984), possuía mestrado (1991) e doutorado (2002) na linha de pesquisa de Engenharia de Estruturas. Em sua formação, não obteve nenhuma qualificação focada na Educação Especial.

Durante a fase de aplicação dessa pesquisa, o docente ministrava a disciplina “Edifícios em Concreto Armado”, optativa na matriz curricular do curso de Engenharia Civil. Havia um estudante surdo matriculado na disciplina em questão cuja carga horária totalizava seis horas/aula semanais, sendo duas horas

teóricas e quatro horas práticas, em uma turma com onze estudantes matriculados.

Procedimentos para produção dos dados e instrumentos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2022, tendo início em maio e término em agosto. Ela foi organizada da seguinte forma: no primeiro momento, solicitamos à coordenação do curso de Engenharia Civil a autorização para a realização da pesquisa através do Termo de Autorização da pesquisa, pedido que foi prontamente atendido. Por conseguinte, enviamos a documentação para o Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética (Número do parecer: 5.339.712) mediante os princípios éticos em pesquisas com seres humanos. Logo depois, estabelecemos comunicação com quatro docentes das disciplinas, nas quais o estudante surdo estava regularmente matriculado. Tivemos retorno de dois docentes, que concordaram participar da pesquisa, mas apenas um foi escolhido, porque o estudante havia trancado a matrícula em uma destas disciplinas. A partir daí, agendamos uma reunião com esse docente para os esclarecimentos sobre a pesquisa, os objetivos e a metodologia. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e assinado.

Utilizamos como instrumento para produção dos dados a entrevista semiestruturada (MINAYO; COSTAS, 2018). A entrevista foi feita na terceira semana do início da pesquisa e teve duração de uma (1) hora, sendo utilizado um roteiro pré-definido com 14 questões relacionadas aos aspectos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo. A entrevista foi presencial, na sala do docente. Importante destacar que o docente não permitiu que a entrevista fosse gravada, sendo transcritas no ato. Após os registros, o docente fez a leitura e manifestou concordância.

Procedimentos para análise dos dados

Para este estudo utilizamos a técnica de análise de conteúdos à luz de Bardin (2016), organizamos os materiais coletados conforme as etapas: pré-análise, a exploração dos dados e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados. Por conseguinte, os dados analisados consistiram em duas categorias de análise temática central e foram intituladas em “Práticas Pedagógicas e Recursos Visuais” e “Concepções na aprendizagem do estudante surdo”, a seguir os resultados e as discussões.

Resultados e Discussão

Apresentaremos as reflexões iniciais de um docente universitário quanto à aprendizagem do estudante surdo no curso de Engenharia Civil. Os resultados desta pesquisa foram analisados e divididos da seguinte forma: uma breve consideração sobre as primeiras experiências do docente em sala de aula, as práticas pedagógicas e os recursos visuais e por último as concepções na aprendizagem do estudante surdo.

Primeiras experiências em sala de aula com o estudante surdo

Em sua trajetória profissional, o docente teve seu primeiro contato e experiência em lecionar para um estudante surdo regularmente matriculado no Curso de Engenharia Civil, no primeiro semestre de 2021 na disciplina “Concreto Armado I”, do 7º período, durante o Período Especial Remoto⁴ e no segundo semestre de 2021, na disciplina “Concreto Armado II”, do 8º período, no Período Híbrido de Transição.

No primeiro semestre de 2022, o estudante surdo se matriculou na disciplina “Edifícios em concreto armado” ministrada pelo mesmo docente já no formato presencial, é

⁴ Em razão da pandemia de Covid-19, algumas medidas foram adotadas pela Universidade e o ensino foi de maneira remota.

importante destacar que foi nesta disciplina que desenvolvemos a pesquisa.

No início do semestre letivo, o docente informou que recebeu um e-mail do Núcleo de Acessibilidade da Universidade com orientações sobre as especificidades do estudante surdo e os recursos/serviços oferecidos neste núcleo, assim como a dilação do horário de prova, aplicação de provas, apoio educacional, monitoria inclusiva, materiais no formato acessível, intérprete de Libras, entre outros. Relatou também que, o coordenador do curso de Engenharia Civil passou algumas orientações sobre as experiências que teve com o estudante surdo em suas disciplinas anteriormente.

Na prática pedagógica no Ensino Remoto, o docente ressaltou que utilizava alguns recursos e estratégias no momento da aula para construção de conhecimentos dos conteúdos, tais como os slides com imagens e diagramas durante a explicação do assunto abordado e contava com a mediação de dois intérpretes de Libras na direção Português e Libras. Para as atividades em sala de aula via *Google Meet*, o docente compartilhava a tela do *Microsoft Word*, pois permitia digitar e resolver os exercícios no momento da explicação de forma simultânea, como se fosse um quadro para escrever. O docente lembrou que:

Sempre deixava uns 10 a 15 minutos no finalzinho da aula para tirar dúvidas, caso o estudante tivesse. O estudante surdo é muito participativo, faz perguntas, eu respondia e agradecia pelas perguntas a ele e a todos os estudantes, estimulando a participação em minha aula.

Essas informações evidenciam que, mediante o cenário pandêmico, o docente foi consciente das dificuldades apresentadas no Ensino Remoto, viabilizando alternativas na prática pedagógica. Para ele, quanto mais interação e participação em sua aula, mais interesse os estudantes teriam nas aulas virtuais e como resultado um melhor aprendizado (GONÇALVES; PATRÍCIO, 2022).

Identificamos que o docente se mostrava articulador e com iniciativas relevantes na prática no ensino e aprendizagem. Essas

descrições das experiências em sala de aula são fundamentais na compreensão do perfil/características deste profissional da Educação Superior, que segundo Silva *et al.* (2019) difere da prática na educação nos tempos passados e o modo de pensar, agir e ensinar. Portanto, as experiências no cotidiano do docente e as vivências em uma turma com um estudante surdo proporcionou as transformações, as reconstruções, as reflexões no ensino e aprendizagem por meio de interações que se estabelecem entre o docente e o estudante.

Prática pedagógica e os Recursos visuais

No momento da entrevista, o docente foi interpelado sobre quais recursos didáticos eram utilizados em sala de aula para favorecer a compreensão do estudante surdo durante a disciplina “Edifícios em Concreto Armado”. O docente respondeu que utilizava vários recursos e materiais didáticos, como por exemplo a escrita e os desenhos no quadro, a utilização de slides com imagens/tabelas/gráficos, régua de madeira para os apontamentos no slide e no quadro, entre outros, e afirmou: “O estudante surdo é muito visual.”

Percebe-se que o docente tinha entendimento e sensibilidade na perspectiva visual do estudante surdo, uma postura didática condizente com a necessidade do estudante. Belaunde e Sofiato (2019, p. 78) discorrem sobre o sentido visual na educação de estudantes surdos e explicam:

Compreende-se, que o uso da visualidade dentro do contexto educacional do surdo vai além da mera constatação de signos visuais, exigindo do professor estratégias, recursos, conhecimentos e vivências específicas, uma vez que a visualidade é abordada sob um ponto de vista histórico e cultural.

As autoras, ainda destacam que os materiais didáticos “imagens, vídeos e artefatos visuais” são imprescindíveis na educação de estudantes surdos, para isso, são necessários materiais

acessíveis para compreender o que está vendo em consonância com o assunto ensinado e a subjetividade do estudante.

O Decreto nº 5.296 de 2004 regulamenta as Leis nº 10.048 e nº 10.098 de 2000 e estabelece a acessibilidade dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação na transmissão de mensagens entre o emissor e receptor (BRASIL, 2004). Como também o Decreto nº 5.626 de 2005 que reforça a necessidade da igualdade de acesso à informação e comunicação no espaço educacional para pessoas surdas (BRASIL, 2005).

No decorrer da entrevista, o docente fez o seguinte comentário:

Passei a entender que a Libras é a primeira língua do estudante surdo e o Português de maneira escrita, como exemplo, a língua inglesa como segunda língua para nós.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), a Língua Brasileira de Sinais é uma língua natural, sistema linguístico de modalidade visual e espacial como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Portanto, o docente reconhecia que a Língua Brasileira de Sinais é a língua primária do estudante surdo. Tal constatação indica a relevância da expansão cultural e linguística no meio acadêmico ao considerar a diferença linguística no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, Campello afirma ainda:

Cultura Visual é um novo campo de estudo que inclui alguns elementos de estudos culturais e, como no caso de Estudos Surdos, enfocando aspectos da cultura, língua e signos visuais que apóiam em imagens visuais e sua percepção (2008, p.124).

A autora reforça a necessidade de pesquisas nesta área “Cultura Visual”, assim como as novas abordagens sobre as ações dos docentes no contexto sala de aula na educação de pessoas surdas no que diz respeito a comunicação e aprendizagem, focalizando sobre a pedagogia (imagens descritivas, os recursos visuais, cultura e identidade do estudante surdo, dentre outros elementos).

Perguntamos também sobre quais estratégias pedagógicas eram utilizadas para a aquisição de conhecimentos do estudante surdo quanto aos conteúdos curriculares. O docente respondeu e enfatizou que gostava de incentivar a participação em sua aula e relatou: “A aula é dinâmica, os estudantes fazem perguntas e através das perguntas direcionam a aula, surgindo novas ideias.”

Numa outra prática do docente, destacam-se os atendimentos individuais ou em grupo em sua sala (gabinete) com intuito de esclarecer dúvidas dos estudantes a respeito do conteúdo ministrado, conforme podemos observar abaixo:

Faço o atendimento em minha sala para tirar dúvidas sobre o conteúdo e as atividades relacionadas ao projeto, como também a apresentação dos trabalhos em grupos para a avaliação do projeto arquitetônico.

Segundo Almeida *et al.* (2020), a Aprendizagem Baseada em Projetos, aplicada no curso Engenharia Civil pelo docente, consistia na relação da teoria com a prática possibilitando a produção de conhecimentos na realização de projetos com foco na preparação e a formação integral para uma prática profissional bem-sucedida. Portanto, este tipo de aprendizagem desenvolve a criatividade, o trabalho em equipe, avaliação, internalização dos conceitos, iniciativa, flexibilização, conhecimentos tecnológicos, entre outros para a formação acadêmica e profissional. Deste modo, a narrativa do docente sinaliza a importância do atendimento em sua sala de aula quanto ao aprendizado no momento da graduação e a oportunidade de esclarecer as dúvidas individuais ou em grupo em diferentes perspectivas, a fim de aprimorar os conhecimentos por meio da aplicabilidade de projetos. Nesse atendimento era perceptível a sistematização e a proatividade do docente para as atividades propostas do currículo, possibilitando maior envolvimento com os estudantes e a percepção das necessidades individuais na aprendizagem.

Concepções na aprendizagem do estudante surdo

Questionamos o docente sobre as possíveis dificuldades que poderia encontrar no processo de ensino e aprendizagem do estudante surdo na Educação Superior. Ele expressou sobre os desafios na aprendizagem referente à interpretação dos textos e/ou dos termos técnicos específicos dos conteúdos da disciplina e considerou: “Há um esforço do professor e dos intérpretes de Libras para realizar a comunicação na compreensão dos conteúdos.”

Nessa perspectiva, o trabalho em conjunto e colaborativo entre docente e o intérprete de Libras é de suma importância na aprendizagem do estudante surdo, ambos têm compromissos diferentes, o docente é o mediador da aprendizagem e o intérprete de Libras realiza a mediação linguística na direção Português e Libras, além de tudo, o objetivo em comum, a aprendizagem do discente (FUMES *et al* 2020). Portanto, observa-se nesta narrativa do docente o entendimento sobre a complexidade dos termos técnicos específicos da disciplina quanto aos conceitos/significados e a parceria profissional entre docente e intérprete de Libras, visto que, um léxico pode ter diferentes sentidos em uma frase conforme o contexto.

Mediante a essa explicação, com base nos estudos de Lima (2014) podemos citar alguns exemplos de termos técnicos na área de Engenharia, assim como: “espelho” na área do desenho arquitetônico significa uma parte vertical do degrau de uma escada, o piso e o espelho, um outro exemplo “janela” que tem diferentes tipos e formatos: Janela de batente, Janela de correr, Janela de sacada, Janela guilhotina, Janela persiana horizontal, Janela persiana vertical, Janela com caixilhos fixos, um outro termo também é “planta” com significados diferentes: “planta baixa”, “planta de cobertura”, “planta de situação” entre outros termos utilizados no curso.

Lima (2014) reitera ainda sobre estratégias utilizadas em sala de aula por meio da interação com o estudante surdo, destaca-se a proposição dos sinais termos em Libras pelo estudante surdo, após a internalização desses conceitos é criado o sinal e repassado aos intérpretes no momento da aula. Pontua também sobre a importância da criação de dicionários bilíngues Português e Libras

na validação dos sinais nas diferentes áreas do conhecimento no meio acadêmico e a disseminação dos sinais termos em Libras.

Diante das narrativas apresentadas pelo docente nesta pesquisa, foi possível constatar que a experiência em sala de aula proporcionou novas compreensões sobre a aprendizagem do estudante surdo. Portanto, essas compreensões aliadas aos aspectos linguísticos, comunicacionais e culturais permitem que o docente planeje sua aula, faça escolhas adequadas dos materiais didáticos, utilize estratégias de ensino conforme a individualidade do estudante surdo.

Em síntese, a pedagogia universitária abarca um conjunto de saberes diferentes e necessários, ou seja, uma área em construção, de novas possibilidades e de formação continuada do docente com base nos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos, científicos e culturais.

Considerações Finais

Este estudo analisou as reflexões de um docente universitário acerca da aprendizagem do estudante surdo matriculado no curso de Engenharia Civil de uma Universidade Federal da Zona da Mata Mineira. Os resultados desta pesquisa, possibilitaram identificar que o docente por meio das experiências vivenciadas em sala de aula e ao lecionar para um estudante surdo, teve iniciativas e buscou alternativas em sua prática docente, utilizou recursos didáticos e estratégias pedagógicas diversificadas, além de ter e manter uma boa relação entre intérprete de Libras e o estudante surdo, viabilizando o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas experiências em sala de aula, o docente compreendeu que: *i-* o estudante surdo interagiu e comunicava por meio da experiência visual; *ii-* a Libras era a primeira língua materna; *iii-* era relevante a comunicação para o entendimento dos conceitos e dos textos acadêmicos e científicos; *iv-* a necessidade de trabalho em conjunto entre docente e intérprete com o foco na aprendizagem do estudante por meio das mediações; *v-* o

estudante surdo é muito participativo; *vi*- a importância do incentivo para a participação em sala de aula com a finalidade de construção de conhecimentos; *vii*- era imprescindível o atendimento individual e em grupo em sua sala para esclarecer dúvidas das atividades realizadas de todos os estudantes da turma e a avaliação de aprendizagem. Porém, o desafio principal apresentado pelo docente foi a carência de formação inicial e continuada na área de Educação Especial.

Consideramos que este estudo poderá contribuir para novas práticas pedagógicas, reflexões na formação do docente e no processo de ensino e aprendizagem, como também no que se refere à diferença linguística, a pedagogia e cultura visual do estudante surdo. Vale ressaltar que cada estudante surdo tem suas singularidades, sendo fundamental o diálogo entre docente e estudante, a fim de entender as especificidades no processo formativo.

Salientamos neste estudo, a importância da formação específica do docente universitário para incluir o estudante surdo, a apropriação de saberes para as habilidades em sala de aula, a necessidade do engajamento de toda rede universitária em prol de uma educação para todos, bem como investimentos em novas pesquisas e discussões na área de educação de estudantes surdos na Educação Superior.

Referências

ALMEIDA, M. C. de; SILVA. S. S. da; BARRIOS, S. K. M; WESSLING, V. H. O.; NOGUEIRA, J. P. de. A. Aprendizagem Baseada em Projetos no Curso de Engenharia Civil: Na Visão de Diferentes Instituições, Docentes e Acadêmicos. **Pleidade**, 14(30): 71-78, Jan.-Jun., 2020 DOI: 10.32915/pleiade.v14i30.667

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituiacao/Constituicao.htm Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e art. 4 do decreto lei nº. 5.626 de 22 de dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004/2005/D5626.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em: 15 nov. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 21 nov. 2022.

BAUER, M.W.; GASKELL. G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Tradução de P. A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 516 p. ISBN: 8532627277

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução RETO. L. A. Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BELAUDE, C. Z.; SOFIATO, C. G. O Visual na Educação de Surdo. INES, **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 52, jul-dez 2019.

CARDOSO, M.R.G. O Professor do Ensino Superior Hoje: Perspectivas e Desafios. **Cadernos da Fucamp**, v.15, n.23, p.87-106 /2016.

CAPELLI, J. de C. S.; BLASI, F. D; DUTRA, F. B. da S. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de Um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 26, n.1, p. 85-108, Jan - mar, 2020.

CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos. Florianópolis, 2008. **Tese** (doutorado). Curso de Doutorado em Educação. Florianópolis, 2008.

FUMES, N. de L. F.; FERREIRA, D. P.; PEREIRA, M. V. de F.; SANTOS, S. D. G. Reconstruindo a Relação Professor e Intérprete de Libras: Contribuições da Colaboração. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.26, 2020.

GOMES, C. R.; SILVA, J. P.; SOUZA, R de C. S. Educação Inclusiva de Estudantes Surdos na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Docência Ensino Superior**, Belo Horizonte, v.8, n.1, p. 61-76, Jan-Jun, 2018.

GONÇALVES, D.; PATRÍCIO, M. R. Ensino remoto emergencial e os desafios enfrentados por alunos surdos em pandemia. In GONÇALVES, V.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A; MOREIRA, J; A; CUEVAS, P. G; Patrício, M. R. (Eds.). VIII Conferência Ibérica de Inovação na Educação com TIC: ieTIC2022: **livro de atas**. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. p. 251-261. ISBN 978-972-745-293-4

INEP. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. 2015. Disponível em: file:///D:/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf Acesso em: 14 nov. 2022.

INEP. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf Acesso em: 14 nov. 2022.

INEP. Censo da Educação Superior. 2017. Disponível em: <file:///D:/Apresentac%CC%A7a%CC%83o%20-%20Censo%20Superior%20-%20U%CC%81timo.pdf> Acesso em: 14 nov. 2022.

INEP. Censo da Educação Superior Notas Estatísticas. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf Acesso em: 14 nov. 2022.

INEP. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf Acesso em: 14 nov. 2022.

INEP. Resumo Técnico Censo da Educação Superior. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf Acesso em: 14 nov. 2022

LIMA, V. L. de S. e. Língua de Sinais Proposta Terminológica para Área de Desenho Arquitetônico. **Tese**. Faculdade de Letras UFMG, Belo Horizonte, 2014.

MINAYO, M. C. de S; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, 2018 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. Língua Brasileira de Sinais. **Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROCHA, B. G. **O Olhar do Professor Universitário em Relação à Inclusão do Aluno Surdo na Educação Superior**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, S. D. G. Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português. 2016. **Tese** (Doutorado). Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, P. da; FELIPE, E. H.; OLIVEIRA, R. C. de; VICENTE, K. B. O Perfil do Professor no Ensino Superior no Século XXI. **Revista Multidebates**, v.3, n.2. Palmas -TO, setembro de 2019.

SIGNIFICAÇÕES DE UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL ACERCA DA COVID-19

Phelipe Lins de Moura
Maria Quitéria da Silva
Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Introdução

Diante do contexto vivenciado no mundo inteiro nos últimos anos, decorrente da pandemia da COVID-19¹, torna-se indispensável abordar as implicações, impactos e desafios para a Educação Superior e a pessoa com deficiência, causados pelo fechamento das universidades devido ao distanciamento social.

Segundo Barreto e Rocha (2020), “[...] a educação em época de COVID-19 passa a entender a tecnologia como um espaço de luta, transformação, mas também de desigualdades” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2). Nesse sentido, a reflexão sobre os impactos da pandemia no sistema educacional é fundamental para compreender as implicações desse contexto para os estudantes em posição desigual com relação ao acesso aos diferentes bens e serviços, a exemplo dos discentes com deficiência visual. Esse contraste já se encontra bem demarcado na modalidade presencial, o que permite considerar que no espaço virtual não foi diferente. Esses aspectos constituem partes da dimensão subjetiva da realidade social vivida por estes sujeitos.

Nossa reflexão foca principalmente os estudantes com Deficiência Visual (DV), que cursavam um curso de graduação durante o período de isolamento social imposto para o controle da pandemia. Leite et al. (2020) apontam que as pessoas com esta

¹ Trata-se de uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (BRASIL, 2020),

deficiência já apresentam dificuldades quanto à acessibilidade e à permanência na modalidade presencial. Dentre as dificuldades, se destaca a escassez de materiais didáticos adaptados e de tecnologias assistivas em bibliotecas, além da falta de espaços físicos acessíveis. Ainda, merece destaque a ausência de qualificação dos professores para promover a inclusão nas aulas e a proposição de provas e trabalhos em formatos acessíveis.

Durante a pandemia, sobretudo no período em que pouco se sabia sobre o vírus, se fazia necessário que o conhecimento sobre a COVID-19 estivesse ao alcance de todos, inclusive dos universitários com DV, para que eles tivessem possibilidades de evitar o contágio e as medidas protetivas pudessem ser realizadas da melhor maneira possível. A adoção de tais medidas foram/são muito importantes para evitar o contágio e estar em segurança, principalmente quando a vacinação não estava disponível.

Considerando este contexto pandêmico e as transformações ocorridas na forma de ensinar e aprender, nesse capítulo, tivemos o objetivo de apreender as significações dos universitários com deficiência visual acerca da Covid-19 durante o ensino remoto.

Metodologia

A metodologia do trabalho caracteriza-se por uma pesquisa mista. A conjugação quali-quantitativa justifica-se pelas vantagens de articulação qualitativa de dados descritivos, referentes ao problema em investigação, com sustentação quantitativa de dados numéricos, utilizando tratamento estatístico (COE, 2012). Na procura de respostas específicas, foi aplicada a técnica qualitativa de análise de conteúdo, com classificação através de categorização, visando identificar, ordenar e atribuir sentido ao conteúdo semântico dos textos analisados (VALA, 2005).

A coleta de dados se deu através de questionário aplicado de forma *on-line*, devido as condições de distanciamento e isolamento social imposta pela pandemia de COVID-19. O questionário estava distribuído em 6 seções, a saber:

- Seção 1 – apresentação da pesquisa e termo de acordo;
- Seção 2 – dados pessoais;
- Seção 3 – conhecimentos iniciais em relação à covid-19;
- Seção 4 – saúde mental durante a pandemia da covid-19;
- Seção 5 – autocuidados durante a pandemia da covid-19;
- Seção 6 – ensino remoto durante a pandemia da covid-19.

Desse modo, obtivemos um total de 33 universitários com deficiência de uma universidade pública federal que responderam o questionário. Para essa pesquisa, fizemos um recorte com os dados exclusivamente dos universitários com deficiência visual, que contabilizava 17 participantes.

Para a análise quantitativa foi utilizada a estatística descritiva que “tem o objetivo principal de descrever detalhadamente os dados e se apoiar em pesquisas anteriores que conduzam a uma conclusão” (MALHEIROS, 2011, p. 179).

Para análise dos dados qualitativos foi utilizado a Análise de Conteúdo. De acordo com Minayo (2001, p. 74), esta é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada.

A Análise Temática de Conteúdo, segundo Minayo (2007), desdobra-se nas seguintes etapas:

- 1-Pré-análise
- 2-Exploração do material ou codificação
- 3-Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Na etapa da pré-análise se realiza leituras flutuantes, constituindo o *corpus*, formulando e reformulando hipóteses ou pressupostos. A leitura flutuante requer do pesquisador o contato direto e intenso com o material, em que pode surgir a relação entre as hipóteses ou pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema.

Para Oliveira (2008), a constituição do *corpus* é a tarefa que diz respeito à constituição do universo estudado, sendo necessário respeitar alguns critérios de validade qualitativa, são eles: a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a

homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados), a exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo).

Ainda na pré-análise, o pesquisador procede à formulação e reformulação de hipóteses, que se caracteriza por ser um processo de retomada da etapa exploratória por meio da leitura exaustiva do material e o retorno aos questionamentos iniciais. Enfim, na última tarefa da pré-análise, elaboram-se os indicadores que fundamentarão a interpretação final (OLIVEIRA, 2008).

Durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. A categorização, para Minayo (2007), consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas.

A Análise Temática tradicional trabalha inicialmente esta fase, recortando o texto em unidades de registro que podem constituir palavras, frases, temas, personagens e acontecimentos, indicados como relevantes para pré-análise. Posteriormente, o pesquisador escolhe as regras de contagem por meio de codificações e índices quantitativos.

Finalmente, o pesquisador realiza a classificação e a agregação dos dados, escolhendo as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema. A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material (MINAYO, 2007).

A análise qualitativa também teve como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Sócio-Histórica (PSH) que tem como base os fundamentos do Materialismo Histórico Dialético (MHD). Na PSH, o sujeito se constitui e se humaniza nas relações sociais e na atividade mediada por outros sujeitos (BOCK; FURTADO, 2020). Na mesma

perspectiva, o Materialismo Histórico Dialético, possibilita ao pesquisador conhecer a estrutura e a dinâmica do objeto, ou seja, sua essência. E todo esse movimento real do objeto é operado em síntese no pensamento do pesquisador (NETTO, 2011).

Uma das categorias da PSH que está imbricada na investigação do fenômeno são os sentidos e significados.

Seguindo a teoria de Vigotski, Asbahr (2014, p. 268) explica que, “os significados são produtos históricos e transitórios e as relações sociais neles se refletem; são produtos das condições objetivas que lhes deram origem e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio de uma generalização”. Assim, ao apreender as significações do sujeito, iremos compreender o que socialmente está sendo constituído, ou seja, a dimensão subjetiva da realidade, que se produz dessa materialidade presente na sociedade.

Em outro momento, a autora complementa que “os significados são mais estáveis, já os sentidos modificam-se de acordo com a vida do sujeito e traduzem a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (ASBAHR, 2014, p. 268). Desse modo, o sentido ainda que implique no campo individual do sujeito, ele tem seu ponto de partida o significado social, e em conjunto com vários processos psicológicos constituídos nas suas relações sociais constroem sua subjetividade. As produções sociais, inclusive nos aspectos econômico, político, filosófico e religioso constituem as significações dos sujeitos.

Resultados e Discussões

Iniciamos a discussão com as seguintes categorias: **COVID-19: vírus fatal e Cuidados contra COVID-19**, que serão articuladas com os gráficos sobre infectados pela Covid-19, acessibilidade das notícias sobre a disseminação e prevenção e barreiras para acessar as informações.

Desse modo, a respeito da categoria “**Covid-19: vírus fatal**” obtivemos as seguintes respostas dos participantes:

Um vírus que acomete principalmente o sistema respiratório [...] se não leva o infectado a óbito, deixa com sequelas. (P 1)

Vírus muito mortal (P 3)

É um vírus fatal, de fácil transmissão (P 5)

É um vírus novo já matou muitas pessoas (P 6)

Doença provocada pelo coronavírus. [...] e quando intensificados, pode levar a morte. (P. 8)

Vírus muito perigoso que pode levar à morte (P. 10)

Doença transmitida por vírus, de fácil propagação e que pode levar a morte (P 11)

As significações no que se refere à Covid-19, trazida nas falas dos sujeitos, desvela o que eles estavam vivenciando. Tais vivências causaram impacto na vida de cada sujeito, dado que, diariamente, no auge da pandemia, morriam centenas de pessoas no Brasil por conta da doença.

O panorama que se desenhou durante o período mais grave da pandemia foi de uma política de morte comandada pelo governo federal em favor do enriquecimento da classe dominante, às custas da exploração e da morte da população pobre. “A política, que devia ser a mediadora entre as ideologias e as necessidades e aspirações dos cidadãos, tem vindo a demitir-se dessa função” (SANTOS, 2020, p. 10). No governo de Jair Bolsonaro, imperou o autoritarismo para atender ao sistema opressor.

O vírus e a doença existem. É um fato que não deve ser negado, porém, o presidente Bolsonaro nas suas declarações públicas negou a gravidade da doença: “É só uma gripezinha”². Assim, quando falamos da Covid-19 na conjuntura política do país, ponderamos

² Isso aconteceu em uma de suas *lives* de quinta-feira, 20 de março de 2020, ainda que posteriormente tenha negado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rcxB7DsEAFQ&ab_channel=BBCNewsBrasil

que os aspectos políticos e econômicos contribuem para o agravamento da pandemia.

Então, quando os estudantes universitários com DV, nas suas significações acerca da Covid-19 remetem-se à morte, ponderamos que este é um fator preponderante na dimensão subjetiva da realidade. Aqui observamos a dialeticidade sobre como nos constituímos enquanto sujeito ativo e histórico.

Em conformidade com a PSH, ao se relacionar socialmente, o sujeito constitui sua subjetividade ao passo que a realidade social se produz da/na subjetividade do sujeito, de modo que sujeito e sociedade se constituem mútua e dialeticamente, mediado pelas particularidades existentes, superando a ideia de dicotomia (BOCK; AGUIAR, 2016). Assim, entendemos que os acontecimentos sociais acerca da Covid-19, de alguma maneira, impactaram na vida dos sujeitos constituindo suas subjetivações.

Outra maneira de entender a Covid-19 ressaltada pelos participantes foi no contexto de **Cuidados contra Covid-19**. Esta, foi outra categoria construída socialmente que observamos nas falas a seguir:

Uso de máscara, álcool fator 70 líquidos ou em gel, lavar as mãos e outros objetos de uso comum e respeitando o isolamento social (P. 11).

E caso não usando máscara e álcool em gel podemos pegar (P. 12).

E tem que se prevenir, usar álcool em gel, lavar bem as mãos, higienização da máscara (P. 13).

Observando os recortes das falas dos sujeitos, é interessante como o significado social e sentido pessoal se relacionam mutuamente, com a pandemia da Covid-19 provocando mudanças em todos os âmbitos sociais, muito embora as contradições sociais tenham ficado mais evidentes.

Como apontam as falas dos participantes, na pandemia da Covid-19 é preciso utilizar produtos de higiene e adotar equipamentos de proteção que contribuam para minimizar a

contaminação do novo coronavírus. Porém, o salário não supre minimamente as necessidades alimentares do sujeito provocando mais uma contradição – como se prevenir contra o contágio sem ter os recursos econômicos necessários, ao mesmo tempo em que o sujeito precisa ser expor ao vírus para trabalhar para sua subsistência e manter o lucro da burguesia.

Como exigir que as pessoas que não têm comida no prato se previnam contra a doença?

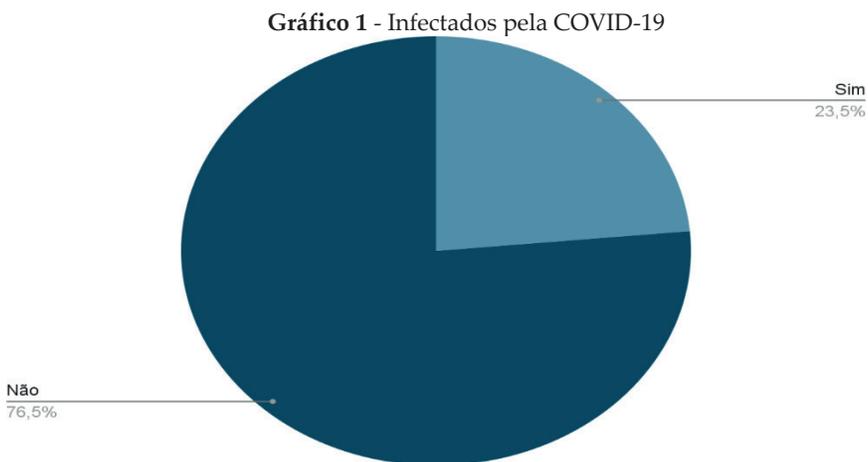
Importante considerar que este empobrecimento da população brasileira já vinha acontecendo no período anterior à pandemia, a partir das políticas pós-golpe de 2016. Barbosa e Nascimento (2020, p. 127) explicam que “[as pessoas] Já vínhamos sofrendo, mesmo antes da crise sanitária posta pela pandemia da covid-19, alterações significativas, demarcada pelas altas taxas de desemprego, o aumento da informalidade e o rebaixamento do custo dessa força de trabalho”.

Nesse cenário de contradições estão imbricados os nexos causais e intencionais de um governo negacionista, que governa nos moldes neoliberais e da necropolítica, desconsiderando a vulnerabilidade da população.

Buscando apreender o fenômeno, de uma forma mais totalizante, é possível identificar nas falas dos participantes, as significações presentes a respeito de aspectos de medo, o que acaba resultando em respostas sobre proteção e segurança. Essa situação pode estar associada às informações ou a falta delas, sobretudo em formato acessível para a pessoa com deficiência visual, sendo prejudicial à saúde mental dos participantes durante a pandemia.

Dessa maneira, Aguiar *et al.* (2009, p. 60) nos elucida que “[...] para avançarmos na compreensão do sujeito, precisamos buscar apreender as formas como o pensamento se realiza na palavra constituída de significações [...]”, ou seja, buscar apreender o que mais revela na subjetividade dos participantes. No caso, suas respostas estavam carregadas de sentimentos, como medo e preocupação de não contrair o COVID-19.

No gráfico 1, temos os dados dos infectados pelo vírus. De acordo com os dados apresentados, dos 17 universitários que responderam ao questionário, 4 já se infectaram pela Covid-19, representando 23,5% dos participantes da pesquisa, 3 foram mulheres e 1 homem.



Fonte: Autores

Consideramos importante desvendar o que não está à mostra em relação a estes dados e começamos por questionar: por que houve mais mulheres contaminadas pelo Coronavírus do que homens?

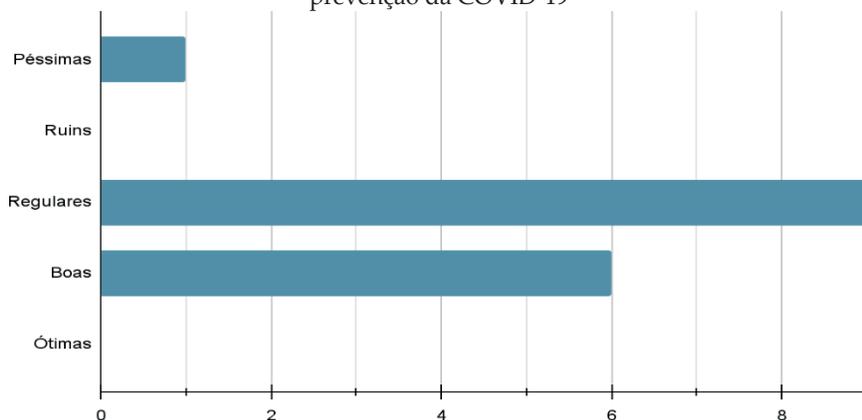
As mulheres, na ideologia do patriarcado, são as responsáveis pelas tarefas domésticas, por cuidar dos filhos e de toda a família. Muitas vezes, trabalham fora e ainda são invisibilizadas e/ou desvalorizadas (STEFFEN, 2014). Todos esses aspectos são para explicar as desigualdades de gênero que estão implícitos na estrutura capitalista e patriarcal. Com as múltiplas tarefas, as mulheres podem estar mais vulneráveis ao Coronavírus.

Vale ressaltar que, de acordo com Ministério da Saúde (2020), o novo coronavírus é um vírus que causa infecções respiratórias, provocando a doença chamada COVID-19. Há várias formas de contágio e um deles é o contato com uma pessoa infectada, que

transmite o vírus por meio de tosse e espirros. Também se propaga quando a pessoa entra em contato com um objeto contaminado e depois toca nos olhos, nariz ou boca.

No gráfico 2, iremos discorrer sobre as condições de acessibilidade das notícias sobre a disseminação e prevenção da COVID-19.

Gráfico 2 - Condições de acessibilidade das notícias sobre a disseminação e prevenção da COVID-19



Fonte: Autores

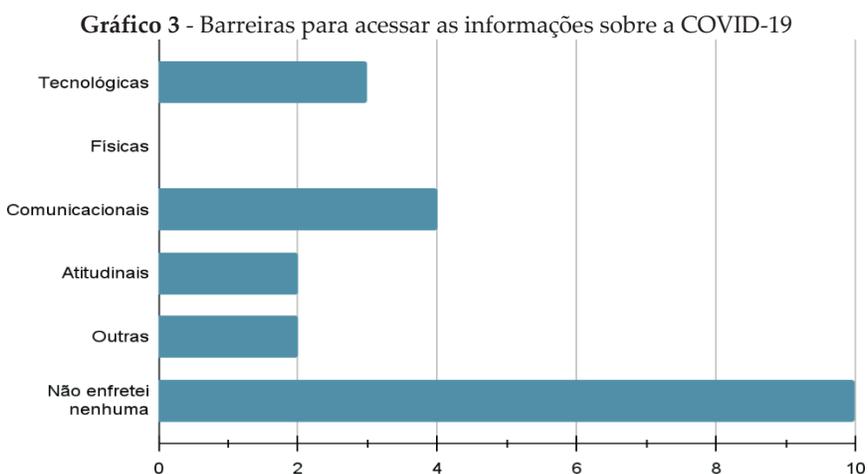
Retornando a categoria **Covid-19: vírus mortal**, os sujeitos reportaram a Covid-19 como uma doença que pode levar à morte e de fácil transmissão. Esse entendimento foi possível porque, para grande maioria, não percebeu barreiras comunicacionais para acesso à informação específica. As mídias televisivas, ainda que com limitação, tem o recurso de audiodescrição em alguns programas e os equipamentos tecnológicos digitais possuem o recurso de acessibilidade que permite que a pessoa com DV utilize e tenha acesso às informações (BONILLA; SILVA; MACHADO, 2018).

Considerando a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDIC) como uma ferramenta para a acessibilidade das pessoas com deficiência, sobretudo das que tem DV, ponderamos que nem todas elas são incluídas digitalmente por diversos aspectos: falta de acesso aos equipamentos, baixa

qualidade da internet, a não instrumentalização do uso das TDIC, entre outros. E, por isso, às vezes, ficam alheios às informações, por não ter disponíveis outros meios acessíveis.

Durante esse período de pandemia, percebe-se um aumento no número de noticiários, relatando o número de casos de pessoas contaminadas e mortas pela Covid-19, além de informar a população acerca das formas de prevenção e dos cuidados com o vírus. Esse crescente número de informações tem feito com que se propague notícias falsas relacionadas à Covid-19, cujas fontes principais eram as redes sociais.

Diante disso, vale trazer a questão da acessibilidade dessas informações. De acordo com os dados do gráfico 3, podemos perceber que a maioria dos participantes afirmaram que as condições de acessibilidades sobre notícias da Covid-19 foram regulares, outra parte dos participantes disse que foram boas e apenas um participante disse que foi péssima.



Fonte: Autores

Ainda conforme o gráfico 3, podemos reiterar que, de certo modo, os universitários com deficiência tiveram acesso às informações relacionadas a Covid-19. Esse dado coaduna com o que está posto no gráfico.

Ao serem perguntados sobre as barreiras para acessar essas informações, podemos identificar, de acordo com o gráfico 3, a maior parte dos universitários não enfrentou barreiras. Uma parte menor indicou ter enfrentado barreiras, do tipo comunicacionais, tecnológicas, atitudinais e outras.

Considerações Finais

A pandemia da Covid-19 causou mudanças em todos os âmbitos sociais e as contradições sociais ficaram evidentes. Houve uma preocupação com a contaminação do novo coronavírus, com a utilização de produtos de higiene e equipamentos de proteção, porém as condições econômicas nem sempre permitiram a sua adoção, além do mais as pessoas precisaram trabalhar para ter minimamente as necessidades básicas atendidas.

Foi possível identificar significações relacionadas ao medo da pandemia, o que parece ter motivado a busca por informações e o distanciamento social. Tais situações podem ter sido prejudiciais à saúde mental dos participantes durante a pandemia.

O entendimento dos universitários com DV sobre Covid-19 foi possível porque para grande maioria não houve barreiras comunicacionais. Porém, é importante ponderar que o período foi marcado pela produção exacerbada de *fake news*, o que pode ter mediado a forma como a doença e suas consequências foi significada. Entrevistas com os participantes podem ser um importante recurso para analisar a qualidade da informação a que eles tiveram acesso. É importante destacar que as notícias são intencionais e podem estar a serviço do capital.

Por fim, os universitários com deficiência visual indicaram não ter enfrentado barreiras para acessar essas informações, o que se contrapõe a uma realidade de exclusão que vividos por pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

Referências

AGUIAR, Sâmia Mustafa, et al. Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 58(1), 34-38. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852009000100005>

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 265-272. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmgCrw67mPScH/?lang=pt&format=pdf>> Acesso: 26 jun 2021.

BARBOSA, Fábio dos Santos; NASCIMENTO, Ana Paula Leite. O trabalho remoto na pandemia da covid-19: tendências e sequelas para as/os trabalhadoras/res da educação pública brasileira. In: **Coronavírus e crise do capital: impactos aos trabalhadores e à natureza [recurso digital]**/ Artur Bispo dos Santos Neto, Elaine Nunes Silva Fernandes (Orgs). – Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. COVID 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-11, jan./dez 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>> Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: . Acesso em: 03 mai. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair. Dimensão subjetiva: uma categoria potente em vários campos da psicologia. In: **Dimensão subjetiva: uma proposta para uma leitura crítica em psicologia**. Ana Mercês Bahia Bock, Maria da Graça Marchina Gonçalves, Elisa Zaneratto Rosa (Orgs.) - São Paulo: Cortez Editora, 2020.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: AGUIAR, W; BOCK, A (Orgs) **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-60.

BONILLA, Maria Helena Silveira; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho; MACHADO, Taiane Abreu. Tecnologias digitais e deficiência visual: a contribuição das TIC para a prática pedagógica no contexto da lei brasileira de inclusão. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.6, n.12, p. 412-425, dez. 2018. Disponível em:<<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/236/128>> Acesso: 07 jun 2021.

COE, Robert. The nature of educational research – exploring the different understandings of educational research. In: ARTHUR, J. *et al.* (Ed.). **Research Methods & Methodologies in Education**. London: SAGE, 2012. p. 5-20.

LEITE, Laís et al. Impactos da COVID-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MALHEIROS, Bruno Taranto; **Metodologia da pesquisa em educação** - Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Denize Cristina. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 16(4):569-76, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

STEFFEN, Luciana. Gênero e deficiência: articulações necessárias. In: **Desigualdade de gênero e as trajetórias latino-americanas**: [recurso eletrônico] reconhecimento, dignidade e esperança / Amanda Motta Castro, Kathlen Luana de Oliveira (organização). – São Leopoldo: EST, 2014.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: SILVA, A.; PINTO, J. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2005. p. 101-128.

DISPONIBILIDADE, CONHECIMENTO E MANUSEIO DE RECURSOS TECNOLOGIA ASSISTIVA POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MACEIÓ/AL

Jessé dos Santos Batista
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros

Introdução

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015, promulgada em 6 de julho de 2015, toda pessoa com deficiência (PcD) possui o direito à igualdade de oportunidades e não deverá sofrer qualquer espécie de discriminação. Nesse sentido, a LBI reafirma a educação como um dos direitos inerentes à PcD e assegura um sistema educacional inclusivo nos diversos níveis de educação para todos (BRASIL, 2015). Entretanto, embora exista respaldo legislativo que prevê a garantia da educação pública e de qualidade, sua implantação prática e, principalmente, a efetivação da inclusão escolar, com o fornecimento de possibilidades de participação e aprendizagem, ainda se encontra em construção, necessitando superar impasses históricos de exclusão (BARBOSA; FUMES, 2018; GARCIA; VIEIRA, 2018).

Foi nessa perspectiva que, a partir de 2008, com a publicação do documento oficial denominado Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, garantiu-se aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), PcD, indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a inclusão nas salas de ensino regular, devendo frequentar, no contraturno, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja oferta deveria ocorrer dentro das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

Para operacionalizar essa proposta, uma das ações adotadas pelo governo federal brasileiro visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso de aprendizagem do PAEE foi o Programa de Implantação de SRM em escolas públicas brasileiras (FUMES *et al.*, 2014). Por meio dele, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou aos estados e municípios uma série de recursos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, de acordo com o Documento Orientador do Programa Implantação de SRM, para fazer parte do inventário das escolas contempladas pelo programa (BRASIL, 2007a).

Na sequência de sua normatização, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que aborda a educação especial e o AEE, caracteriza as SRM como espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos.

Ainda nesse sentido, o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009 determina que o Projeto Político Pedagógico da escola, para a oferta do AEE, inclua em sua organização: espaço físico, materiais didáticos, mobiliário, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2009).

Da mesma forma, o capítulo IV da LBI, que discute os direitos de PcD à educação, em seu Art. 28, traz que é dever do poder público assegurar, desenvolver e implementar o “uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (BRASIL, 2015, p. 4). No documento, Tecnologia Assistiva (TA) é definida como:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, Art. 3).

Fachinetti, Gonçalves e Lourenço (2017) e Garcia e Vieira (2018) concordam que, na educação, a utilização de recursos e dispositivos de TA apresentam-se como estratégias de prática para

a inclusão do estudante PAEE no processo de ensino-aprendizagem, ao cumprir sua função ao possibilitar a participação e ampliar a autonomia nas atividades escolares. Nessa conjuntura, professores do AEE têm papel importante no uso desses recursos na sala de aula, uma vez que estão inclusos em suas atribuições profissionais.

A respeito disso, as atribuições do professor da SRM, descritas na Resolução Nº 04, de 2009, art. 13, incluem identificar, elaborar e organizar os serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade, incluindo os de TA, e estratégias de acordo com a demanda de seus estudantes. Bem como, cabe ao docente elaborar e executar o Plano de AEE, acompanhar a aplicação dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na instituição, estabelecer parcerias intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre a utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade pelo estudante, dentre outras (BRASIL, 2009).

Por sua vez, os professores do AEE deverão possuir formação inicial que os habilite para a docência, bem como formação específica em Educação Especial (BRASIL, 2009). Outrossim, a formação continuada dos professores está prevista na legislação, sendo função do governo federal prestar apoio técnico e financiar seus processos para garantir a educação permanente (BRASIL, 2011).

Nesse contexto, profissionais de educação que trabalham com Estudantes PAEE nas Salas de Recurso e buscam, por meio de estratégias e dispositivos, ampliar sua autonomia, independência e inclusão escolar, estão lidando com TA.

No entanto, é interessante apontar que a presença dos dispositivos de TA no ambiente escolar, apesar de seu imenso potencial, por si só não garante a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes PAEE, pois levantam-se questionamentos acerca da adequação dos recursos presentes, além do nível de conhecimento do professor acerca do seu manuseio (MANZINI, 2012). Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) destacam como os profissionais da educação especial têm demonstrado não

conhecer a utilização dos dispositivos de TA e remetem esse acontecimento às falhas na formação especializada na área.

Tendo como base a ideia de que a escola é um núcleo social e ambiente de formação cidadã, entendemos a importância de voltar o olhar científico para os processos de educação e suas vertentes, visando potencializar os métodos de ensino e contribuir com a garantia da educação inclusiva.

Na literatura há pesquisas que investigam sobre a temática da TA na perspectiva dos profissionais de educação e, por sua vez, utilizam de metodologia similar (ZUTTIN; MANZINI, 2009; VERUSSA, 2009; HUMMEL, 2015, LINO; GONÇALVES; LOURENÇO, 2015). Estas publicações refletem o cenário em diferentes localidades do Brasil e, a partir disso, desenvolvemos o interesse em realizar um levantamento regional no estado de Alagoas, especificamente em sua capital, Maceió, direcionando a atenção para o público específico de pessoas com deficiência física.

Partimos, portanto, da seguinte questão norteadora: quais recursos de TA voltados para pessoas com deficiência física estão disponíveis nas escolas dos anos iniciais de ensino fundamental da rede pública municipal de Maceió/AL e qual o conhecimento dos professores de Educação Especial acerca de seu uso e manuseio?

Nesse sentido, tivemos como objetivo analisar os recursos de TA para pessoas com deficiência física disponíveis e o conhecimento dos professores do AEE acerca de seu manuseio em escolas com SRM da rede pública municipal de Maceió.

Caracterização da Pesquisa

O estudo em tela caracteriza-se como sendo de abordagem quantitativa exploratória, não estatística, com o propósito descritivo. Optamos por desenvolvê-lo, de maneira remota, devido ao cenário de pandemia mundial de Covid-19 e o período de distanciamento social.

Considerações Éticas

O projeto de pesquisa obteve o parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética: 51339921.6.0000.5011. Os participantes assinaram de maneira online o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Local e Período

Realizamos o estudo, de maneira remota, em escolas de ensino fundamental da rede pública da cidade de Maceió/Alagoas, particularmente aquelas que possuíam SRM. A coleta de dados ocorreu entre os meses de janeiro e maio de 2022.

Crítérios de Inclusão e Exclusão

Foram convidados a participar da pesquisa os professores de Educação Especial que atuavam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, em escolas com SRM da rede pública Municipal de Maceió, excluindo aqueles com menos de um ano de início de atuação na escola de lotação atual e que desenvolveram suas atividades apenas no formato remoto.

Seleção da Amostra

Para a seleção dos participantes de pesquisa, encaminhamos à Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) um pedido de autorização e, posteriormente, solicitamos a lista de escolas de ensino fundamental da rede pública com SRM presentes no município de Maceió/AL. Baseados na lista fornecida pela secretaria, constatamos a presença total de 86 professores do AEE, distribuídos em 78 SRM, em 8 Regiões Administrativas.

Procedimentos de Coleta de Dados

A partir dos dados telefônicos presentes na lista fornecida pela SEMED, contatamos os gestores dessas instituições de ensino no período de janeiro a abril de 2022 para explicar sobre a pesquisa, sua etapa inicial de coleta de dados, coleta de e-mails para o envio do convite formal de participação, envio de TCLE e solicitação de encaminhamento aos professores do AEE. Após o primeiro envio, estabeleceu-se as segundas-feiras como dia fixo para reenvio dos e-mails de contato durante o período de coleta.

Devido ao baixo retorno de respostas dos participantes de pesquisa por e-mail, decidimos entrar em contato direto com os professores do AEE, via aplicativo WhatsApp e/ou ligação telefônica, pelos números fornecidos pela Secretaria, com o intuito de convidá-los para participação na pesquisa.

Mesmo com as diferentes estratégias de coleta, o quantitativo de respostas continuou baixo. Portanto, visando facilitar o recrutamento dos participantes de pesquisa, em conjunto com a Coordenação de Educação Especial, realizamos uma palestra online sobre o uso da TA no AEE. Nesse evento, reservamos um momento para conversar com os professores e convidá-los a responder o questionário da pesquisa. Apesar do apelo aos docentes durante o evento de capacitação, não houve aumento significativo no número de respostas.

Ampliamos o prazo de coleta em 2 meses, no entanto, decidimos encerrá-lo, ainda que diante de uma baixa proporção de respostas, para evitar comprometimento das demais etapas previstas no cronograma do projeto de pesquisa.

Instrumentos de Coleta de Dados

Coletamos os dados de pesquisa por meio de formulário online composto por questionário produzido pelos pesquisadores (Questionário para caracterização da Amostra) e adaptação de Questionário Tecnologia Assistiva para Educação - TAE

(MANZINI; MAIA; GASPARETO, 2008) para o formato eletrônico. Os instrumentos de pesquisa, em formato de formulário online de preenchimento via Google Formulários, ficaram disponíveis no link: <https://bit.ly/3DX9WSN>.

O Questionário de Caracterização de amostra é um instrumento de nossa autoria, construído especialmente para esta pesquisa e teve como objetivo traçar o perfil dos participantes. Este instrumento é composto por 6 perguntas relacionadas à caracterização dos participantes, incluindo: 1) grau acadêmico, 2) tempo de lotação na escola atual, 3) tipo de atuação (remota ou presencial), 4) experiência com aluno Público-alvo da Educação Especial, 5) cursos de capacitação e 6) atuação do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O Questionário TAE é um instrumento validado presente na literatura, composto por 86 itens que indicam recursos e equipamentos de TA, incluindo suas fotos, que estão disponíveis no mercado nacional e em publicações do MEC. O questionário analisa 4 características de base acerca dos recursos de TA presentes na escola: 1) a disponibilidade do recurso na escola; 2) o conhecimento sobre ele; 3) o domínio/manuseio sobre o recurso; e, 4) a forma de aquisição daquele recurso. Para contemplar o recorte de pesquisa desejado, utilizamos, em nosso estudo o Questionário TAE em seu subitem “para alunos com deficiência física”, adaptado para preenchimento online via Google Formulários.

Procedimentos de Análise de Dados

A tabulação dos dados ocorreu através da plataforma Microsoft Excel, que é um gerenciador de planilhas produzido pela Microsoft para computadores que utilizam o sistema operacional Windows, com o objetivo de organizar os dados encontrados.

Para a discussão dos resultados, realizamos uma análise descritiva acerca das variáveis provenientes do próprio instrumento de pesquisa (Questionário TAE): disponibilidade dos recursos na escola; conhecimento dos professores acerca dos

recursos e domínio dos professores no manuseio dos recursos. Para facilitar a apresentação dos dados obtidos pelo questionário TAE, criamos as categorias: Recursos indisponíveis; Recursos disponíveis; Disposição dos recursos de TA presentes e Classificação dos recursos de TA.

Participantes

O formulário de coleta de dados foi preenchido por 14 voluntários. Destes, 13 foram selecionados respeitando os critérios de inclusão estabelecidos na metodologia do estudo. O indivíduo excluído da amostra não atendia ao critério do tipo de atuação, por ter contribuído apenas de maneira remota em sua escola de lotação. Portanto, a amostra desse estudo foi de 13 Professores de Educação Especial que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas com SRM de Maceió.

Resultados e Discussões

Inicialmente, o formulário identifica se o professor exerce outras atividades (direção, coordenação pedagógica, supervisão ou outro). Em nossa amostra, 2 exercem a função de direção (P1 e P7), 1 de coordenação pedagógica (P2) e 1 professor de educação infantil (P6).

Buscamos estabelecer uma análise baseada em três pontos-chave: disponibilidade dos recursos na escola; conhecimento dos professores acerca dos recursos e domínio no manuseio dos recursos.

Em síntese, dentre os 32 recursos pesquisados, 14 estão indisponíveis nas escolas de amostra e a média das respostas favoráveis sobre o conhecimento dos recursos entre os professores do AEE é de 54,76 % enquanto 48,30 % representa a média de respostas positivas acerca de conhecer o manuseio dos recursos.

No geral, os itens melhores ranqueados quanto à compreensão do manuseio do dispositivo foram recursos pedagógicos

adaptados para leitura e escrita, figuras para comunicação alternativa e miniaturas para comunicação alternativa, empatando com 10 respostas favoráveis. Os recursos que alcançaram menos respostas (2) favoráveis no estudo foram: pulseira de chumbo, capacete com ponteira e *stand in table tubolar*.

Recursos Indisponíveis na escola

Dos 32 recursos presentes no questionário, 14 estão indisponíveis (nem a escola, nem o aluno possuem) nas instituições pesquisadas. Compõem essa lista: Software para a criação de pranchas de comunicação; vocalizadores; pulseira de chumbo; cadeira de rodas motorizada; *stand in table tubolar*; *stand in table* em madeira; cadeira de posicionamento; mesa adaptada em PVC; mesa adaptada em madeira; cadeira adaptada em madeira; andador com rodas e freio; andador convencional; caderno imantado e letras emborrachadas com peso e suporte de velcro. A média de respostas positivas nesta categoria foi de 6,2 para conhecimento do recurso e 5,3 para conhecimento do manuseio.

Mesmo estando indisponível, o recurso andador convencional obteve o maior número de respostas (11) quanto ao conhecimento dos docentes no estudo. Junto dele, outros recursos cuja avaliação ultrapassou a média de respostas positivas desta categoria, seguido do número de vezes que foi marcado, foram: cadeira de rodas motorizadas (9), software para a criação de pranchas de comunicação (8), mesa adaptada em madeira (8) e letras emborrachadas com peso e suporte de velcro (7), mas, como não se fazem presentes, perde-se a janela de oportunidade de utilizá-los como facilitadores no processo de inclusão escolar.

No caso dos recursos andador convencional, mesa adaptada em madeira e letras emborrachadas com peso e suporte de velcro, os professores conhecem o recurso e o manuseio, apesar deles também não estarem disponíveis. Constatamos imenso potencial ainda inexplorado ao analisar o dado relacionado a esta categoria. Isto é, há ainda uma grande quantidade de recursos que, caso

estivessem disponíveis, poderiam ser utilizados pelos docentes, que afirmam conhecer seu funcionamento e manuseio.

Quanto a saber manusear os dispositivos, há uma redução significativa no número de respostas comparada ao conhecimento dos docentes nos recursos Software para a criação de pranchas de comunicação (8 para 4) e cadeira de rodas motorizada (9 para 4). Esses recursos os professores conhecem, mas não sabem manusear. Os demais recursos mantêm um padrão de respostas equivalente ou pouco menor numa análise de relação entre conhecimento e manuseio.

Os professores conhecem pouco do recurso e manuseio dos seguintes recursos: vocalizadores, pulseira de chumbo, *stand in table tubolar*, *stand in table* em madeira, cadeira de posicionamento, mesa adaptada em PVC, cadeira adaptada em madeira, andador com rodas e freio e caderno imantado. Esse cenário de falta reduz as chances de os professores conhecerem dos recursos e de suas aplicações na tentativa de efetivação da educação inclusiva. Outrossim, a TA com menos respostas positivas na avaliação dos participantes de pesquisa foi pulseira de chumbo, com 2 respostas favoráveis.

Nesse cenário de dados, constata-se que o recurso, além de não estar disponível, os professores do AEE não conhecem, nem sabem manusear. Ao analisarmos os achados desta pesquisa, podemos apontar, por exemplo, para um desfalque nos recursos de mobiliário, vide a falta dos dispositivos *stand in table tubolar*; *stand in table* em madeira; cadeira de posicionamento; mesa adaptada em PVC; mesa adaptada em madeira e cadeira adaptada em madeira em nossa pesquisa. A ausência destes recursos remete falhas na composição do mobiliário necessário para atuação na sala de recursos.

Acerca dessas fragilidades na utilização dos recursos de TA, Fachinetti e Carneiro (2017) relacionam como obstáculos a falta de conhecimento dos profissionais, a carência de financiamento adequado e a falta de suporte de profissionais especializados para o apoio multidisciplinar.

Pelosi e Nunes (2011) classificam o uso de TA como essencial para a inclusão escolar das crianças com deficiência física, sendo

necessário que estes dispositivos estejam disponíveis e acessíveis na escola. Nesse sentido, percebemos fragilidades quando relacionamos o dado de que 14 dos 32 dispositivos de TA presentes no TAE estão indisponíveis nas escolas pesquisadas uma vez que, nem o aluno, nem a escola possuem.

Uma inconsistência que observamos nesta categoria, de recursos indisponíveis, foi a seguinte: houve casos em que o número de respostas sobre conhecer o recurso foi menor do que as respostas acerca de saber manuseá-los, pois alguns participantes marcaram não conhecer o recurso, entretanto, responderam saber usá-lo. Vide os recursos: *stand in table* em madeira, caderno imantado e letras emborrachadas com peso e suporte de velcro. Acreditamos que houve uma dificuldade dos participantes de pesquisa em compreender a pergunta do questionário ou erro em seu preenchimento.

Recursos disponíveis nas escolas pesquisadas

Nesta categoria foram inventariados os dispositivos que os professores assinalaram estar disponíveis em suas escolas de lotação.

No total, 18 recursos estão disponíveis nas escolas dos participantes da amostra. Estão entre os recursos disponíveis: notebook com programas para o aluno com deficiência física; computador com programas para alunos com deficiência física; colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador; acionador para computador; capacete com ponteira; cadeira de rodas de alumínio; cadeira de rodas de ferro ou aço; cadeira de rodas acolchoada; recursos pedagógicos adaptados para leitura e escrita; jogo da velha adaptado; caderno de madeira; livro adaptado; recursos com velcro; pastas para comunicação; suportes com velcro para quadro de comunicação; figuras para comunicação alternativa; miniaturas para comunicação alternativa e livro adaptado para comunicação alternativa.

A média de respostas positivas nesta categoria foi de 7,8 para conhecimento do recurso e de 7 para conhecimento do manuseio. A média de conhecimento dos recursos disponíveis supera a média relacionada aos recursos marcados como indisponíveis, e o contato entre os professores e os dispositivos no cotidiano pode ter impactado nesse aumento.

Em relação ao conhecimento dos professores, os dispositivos de TA avaliados positivamente com maior frequência foram: andador convencional, recursos pedagógicos adaptados para leitura e escrita e miniaturas para comunicação alternativa, com 11 respostas favoráveis cada. Além desses, os professores conhecem os recursos notebook com programas para aluno com deficiência, colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador, cadeira de rodas de alumínio, cadeira de rodas de ferro e aço, cadeira de rodas acolchoada, jogo da velha adaptado, livro adaptado, recursos com velcro, pastas de comunicação, suportes com velcro para quadro de comunicação, figuras para comunicação alternativa e livro adaptado para comunicação alternativa. Nessa conjuntura, inferimos que esses recursos têm maior chance de serem utilizados no dia a dia, uma vez que estão presentes na escola e que os professores conhecem seu manuseio.

Compreendemos, em contrapartida, que os fatores que determinam a utilização dos recursos de TA não dependem exclusivamente dos professores e de suas habilidades, mas também da demanda trazida pelos estudantes. Por isso, diante da necessidade dos estudantes PAEE é importante a avaliação do docente para que sejam utilizados os recursos mais viáveis dentro das capacidades já apresentadas pelo indivíduo (SEABRA JÚNIOR; LACERDA, 2018).

Retomando os resultados obtidos, no que tange os recursos que os professores conhecem o manuseio, a maior disparidade entre as duas variantes de conhecimento aconteceu no recurso cadeira de rodas de alumínio, com 3 respostas a menos quanto ao conhecimento do manuseio. Assim como no gráfico anterior, a análise do *Gráfico 2*

refere manutenção de padrão de respostas equivalente ou pouco menor numa relação entre conhecimento e manuseio.

Os recursos que os professores menos conhecem do dispositivo e do manuseio são: caderno de madeira, capacete com ponteira e acionador para computador. Apesar do capacete com ponteira estar disponível, foi um recurso que empatou com menor índice de respostas positivas na avaliação quanto ao conhecimento com 2 recursos indisponíveis: pulseira de chumbo e *stand in table* tubular.

Outra realidade a ser problematizada, dentre os achados de pesquisa, é: o recurso está disponível, porém os docentes desconhecem seu manuseio. Caderno de madeira, capacete com ponteira e acionador para computador encaixam-se nessa categoria. Nesse cenário, a presença do recurso não é, de fato, explorada, pois há uma falha no domínio do material.

Em concordância com o material bibliográfico na área de Educação Especial, verificamos uma lacuna no conhecimento de professores para atuar com alunos com deficiência utilizando de recursos específicos como os de TA em suas intervenções (CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018).

De acordo com Zuttin e Manzini (2009), a implementação da inclusão é dificultada tanto pela presença de profissionais docentes e administrativos que não compartilham a crença nos benefícios que a ela representa para as crianças com deficiência, quanto pelo baixo quantitativo de profissionais que se capacitam na área de inclusão escolar, seja participando de cursos ou consumindo pesquisas já realizadas, e essa falta de busca pela capacitação tem raízes na desinformação acerca da proposta da educação inclusiva. Desenvolvem, em sequência, que a responsabilidade pelos processos de inclusão não é exclusiva dos docentes e que, por sua vez, o Estado tem papel crucial na realização de capacitações e no financiamento dos materiais e recursos, além de reformas da estrutura física escolar. Conte, Ourique e Basegio (2017) abordam sobre as dificuldades econômicas, por exemplo, relacionadas ao transporte adaptado na escola; a carência de atuação multiprofissional integrada e a falta de colaboração entre o

professor da SRM e o da classe regular. Discutem, ainda, sobre a importância de o professor ter acesso a uma formação mais ampla, para responder as diversas demandas de seus estudantes, incluindo o uso de TA.

Acerca do processo de formação inicial dos professores, Hummel (2015), aponta que as matrizes curriculares são insuficientes para preparar os futuros professores do AEE para atender seus estudantes ante suas diversas especificidades. Já Calheiros, Mendes e Lourenço (2018) exploram o desconhecimento de professores acerca da utilização de recursos de TA relacionado a falhas na formação especializada na área de educação especial. Sob esse viés, Pasian, Mendes e Cia (2017) discutem sobre a necessidade de investimento na graduação e formação continuada do professor de educação especial, para ampliar suas habilidades e fornecer intervenções que atendam às necessidades da diversidade dos PAEE.

Pietsch (2009) e Manzini (2012) concordam que aumentar o arcabouço dos professores sobre os recursos de TA pode vir a auxiliar a inclusão, mas acrescentam que não há ganhos sem a estruturação de processos pedagógicos de base. Manzini (2012) complementa que a presença das tecnologias no cenário educacional, sem essa estruturação dos processos de ensino-aprendizagem, pode, inclusive, impactar negativamente na formação e inclusão dos PAEE, já que os recursos, por si só, não alteram a realidade desigual.

Nesse sentido, profissionais como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos poderão contribuir com os professores na busca de resolução das demandas do PAEE, dado o caráter interdisciplinar proposto pelos recursos e estratégias de TA (BRASIL, 2007). Sob essa perspectiva, devido a esse caráter interdisciplinar, deverá existir a presença e a possibilidade de apoio de profissionais de diferentes áreas buscando facilitar o suprimento das diferentes demandas do PAEE, garantindo especificidades que fogem da área de conhecimento do docente, mesmo que esteja em processo de formação continuada.

Apesar da participação multiprofissional ser sugerida pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), a realidade pode destoar do recomendado e os professores precisarem atuar sem o devido apoio interdisciplinar. Nesse cenário de falta de articulação com outros setores, fragilizam-se as possibilidades de atuação do professor, que já possui inúmeras demandas de trabalho.

Um exemplo que pode ser usado é o recurso *stand in table* (em madeira ou tubular), indisponível nas SRM pesquisadas, que é comumente utilizado na reabilitação física. Isto é, uma TA de comum utilização pela área da saúde pode não ser tão conhecida por profissionais da educação, por isso faz-se necessária a construção em conjunto das possibilidades de atuação, a partir de uma análise coletiva.

Este dispositivo estava incluso na lista do MEC, pois pode garantir aos estudantes PAEE maior conforto e estabilização de postura, fundamentais para um bom desempenho funcional. A realização de qualquer tarefa é dificultada quando se está inseguro em relação a possíveis quedas, sem uma boa distribuição de peso corporal ou sentindo desconforto (BERSCH, 2017). Portanto, sua presença na sala de aula é importante e, caso os docentes sintam dificuldade em utilizá-lo, poderiam fazer uso do apoio multiprofissional.

Retomando os achados desta pesquisa, no geral, os professores conhecem o manuseio dos recursos de baixa TA presentes, pois ultrapassam ou atingem a média 7 de respostas positivas. Os recursos de baixa TA melhores conhecidos eram: recursos pedagógicos adaptados para leitura e escrita, figuras de comunicação alternativa, miniatura para comunicação alternativa, recursos com velcro, jogo da velha adaptado, suportes com velcro para quadro de comunicação, livro adaptado, cadeira de rodas de ferro ou aço, colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador, pastas de comunicação e livro adaptado para comunicação alternativa.

Dentre os recursos que compõem a lista daqueles ofertados à SRM e/ou no kit de atualização, que também estão presentes no TAE, e, por sua vez, podem ser comparados, são: notebook, teclado expandido com colmeia e acionador para computador. Dentre esses, todos foram marcados como disponíveis em nossa pesquisa. Utilizando o TAE não há como certificar se existe um desfalque em relação aos demais recursos disponibilizados pelo MEC.

Os recursos que não alcançaram a média positiva de respostas foram: capacete com ponteira, caderno de madeira, cadeira de rodas de alumínio e cadeira de rodas acolchoada. Assim como na categoria anterior, percebemos a mesma inconsistência: alguns participantes marcaram não conhecer os recursos, mas saber manuseá-los. Nesta categoria, os recursos jogo da velha adaptado e suportes com velcro para quadro de comunicação alternativa representam esses casos.

Disposição dos recursos de TA presentes nas escolas

A disposição dos recursos que estão presentes nas escolas fora disposta, a critérios dos pesquisadores deste estudo, da seguinte maneira: possuído pela escola, pelo estudante ou por ambos. Os recursos que só a escola possui representam a maioria dos dispositivos presentes, inclui-se: notebook com programas para o aluno com deficiência física; computador com programas para alunos com deficiência física; colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador; acionador para computador; capacete com ponteira; cadeira de rodas de ferro ou aço; cadeira de rodas acolchoada; recursos pedagógicos adaptados para leitura e escrita; jogo da velha adaptado; caderno de madeira; livro adaptado; recursos com velcro; pastas para comunicação; suportes com velcro para quadro de comunicação; figuras para comunicação alternativa; miniaturas para comunicação alternativa e livro adaptado para comunicação alternativa.

13 dos 18 dos recursos que estão disponíveis estão presentes em baixo quantitativo, tendo no máximo 3 recursos dispostos, vide os

dispositivos colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador, acionador para computador, capacete com ponteira, cadeira de rodas de alumínio, cadeira de rodas de ferro e aço, cadeira de rodas acolchoada, caderno de madeira, livro adaptado, recursos com velcro, pastas para comunicação, suportes com velcro para quadro de comunicação, miniaturas para comunicação alternativa e livro adaptado para comunicação alternativa. Ou seja, a maioria dos recursos disponíveis estão presentes em pouca quantidade.

Nesta etapa da pesquisa, buscamos, através do instrumento TAE, inventariar os recursos dispostos nas escolas, mas sem quantificá-los. Também não investigamos dispositivos e adaptações que não estavam inicialmente listadas no instrumento e/ou os tipos de demanda apresentada nas escolas. Desta feita, apesar do pouco quantitativo encontrado, não podemos afirmar se os recursos disponíveis atendem à demanda apresentada nas instituições.

De qualquer modo, é importante manter a SRM bem equipada, com a disposição de diferentes dispositivos e mobiliários, tendo em vista que ela é a porta de entrada para o atendimento individualizado que busca suprir as necessidades dos estudantes PAEE (SEABRA JUNIOR; LACERDA, 2018).

Quando analisamos os casos em que só o aluno possui percebemos uma baixa ocorrência: os recursos cadeira de rodas de alumínio; cadeira de rodas de ferro ou aço e cadeira de rodas acolchoada foram marcados pelo mesmo participante (P 12). Demonstrando que, de maneira geral, o contato que os estudantes têm com os recursos de TA se dá na escola, por aqueles disponíveis na instituição. Todos os recursos disponíveis apenas pelos alunos são tipos de cadeiras de rodas, equipamentos dispensados para a PcD via prescrição médica pelo Sistema Único de Saúde (SUS) em serviços de reabilitação (CALHEIROS; MENDES; LOURENÇO, 2018).

Consonante, em relação aos recursos de TA disponíveis em nosso estudo, em apenas 3 casos eles são possuídos tanto pela escola quanto pelo estudante, que é um cenário potencial de acesso. O recurso computador com programas para alunos com deficiência física foi marcado uma vez e o dispositivo recursos pedagógicos

adaptados para leitura e escrita foi marcado duas vezes. Isto é, houve apenas 3 casos em que o recurso é possuído tanto pela escola quanto pelo estudante. Um participante marca essa opção 2 vezes, reduzindo o acontecimento a 2 escolas, nesse sentido, existem apenas 2 recursos que se fazem presentes nos dois ambientes, um de alta TA e um de baixa TA.

A TA pode ser aplicada em vários contextos da vida diária, incluindo o escolar, o clínico e o domiciliar, e sua utilização é importante para promover a funcionalidade e participação de PcD (BITTENCOURT *et al.*, 2016). Quando tanto a instituição quanto o estudante PAEE possuem o dispositivo de TA, amplia-se o contato em diferentes cenários, o que pode facilitar não somente o uso e o domínio do dispositivo, como também a orientação familiar, contribuindo com a funcionalidade desse indivíduo.

Nos casos em que o dispositivo é da escola, o uso do estudante fica restrito ao espaço do AEE, o que limita sua utilização para as atividades em casa e/ou sala de aula, caso não haja a possibilidade desse dispositivo acompanhar o estudante em outros ambientes. Caso apenas o aluno possua o dispositivo, há uma falha na disponibilização por parte do serviço, que foi inicialmente abastecido pelos recursos do MEC. Por isso há a importância da manutenção e atualização dos recursos disponíveis nas SRM e a responsabilidade da SEMED em financiar o AEE após sua implantação inicial.

Os resultados encontrados nesta pesquisa divergem dos resultados obtidos no estudo de Zuttin e Manzini (2009), que, através do TAE, analisou equipamentos de TA destinadas à adaptação de recursos pedagógicos sob a perspectiva de professores do Ensino Fundamental em classes especiais, sala de recursos ou sala de ensino regular, quanto aos recursos mais conhecidos pelos professores. Nesse estudo, os recursos capacete com ponteira e pulseira de chumbo foram os mais conhecidos pelos participantes e o recurso que os professores menos conheciam e estava indisponível era o notebook com programas para o aluno com deficiência física.

Em nosso estudo, o recurso pulseira de chumbo está indisponível e foi o dispositivo com menor número de respostas positivas quanto ao conhecimento dos docentes e o recurso capacete com ponteira, apesar de estar disponível, também está entre os que tiveram menos respostas. O recurso notebook com programas para alunos com deficiência faz parte dos dispositivos que estavam disponíveis e, inclusive, está dentre os mais bem ranqueados. Há grande disparidade em relação ao quantitativo de recursos indisponíveis nas duas pesquisas: 14 recursos estão indisponíveis em nossa pesquisa, enquanto no estudo comparado apenas 3 dispositivos não estão presentes (ZUTTIN; MANZINI, 2009).

É importante apontar para o hiato de tempo entre nosso estudo e a implantação das SRM, além disso, após a implementação, a manutenção e o gerenciamento do AEE é feita com recursos próprios pelo município onde ela foi inserida. É válido abordar que existem recursos e materiais pouco duráveis que precisam ser repostos e/ou atualizados para garantir o atendimento às diferentes demandas apresentadas pelos estudantes PAEE.

Outro estudo que podemos discutir, que também fez uso do questionário TAE em sua metodologia, trata-se de Hummel (2015), cujo objetivo era apresentar os saberes dos docentes que atuam no AEE quanto ao uso de recursos tecnológicos no processo de aprendizagem. Mais uma vez encontramos divergências, dado que, na pesquisa da autora, dentre os melhores avaliados quanto a conhecer o dispositivo e seu manuseio, incluíam-se andador convencional, mesa adaptada em madeira e cadeiras adaptadas em madeira, enquanto em nosso estudo os dispositivos de mobiliário, além de estarem indisponíveis, foram os recursos menos conhecidos.

Em contrapartida, os resultados obtidos pela autora alinham-se aos nossos quanto aos dispositivos de TA com menor índice de respostas positivas acerca do conhecimento do material e de seu manuseio: os recursos capacete com ponteira, mesa adaptada em PVC, *stand in table* em madeira, acionador para computador, *stand in table* tubular, cadeira de posicionamento, andador com rodas e freio, caderno imantado, caderno de madeira, vocalizadores e

pulseira de chumbo são classificados desta forma nas duas pesquisas (HUMMEL, 2015).

Assim como no estudo de Zuttin e Manzini (2009), a pesquisa de Hummel (2015) também aponta para pouco conhecimento do recurso notebook com programas para o aluno com deficiência física.

Deliberato e Oliveira (2013) discutem em seu estudo acerca da rápida evolução dos meios tecnológicos, o que pode ser uma justificativa para a mudança de respostas quanto a estes itens específicos em nosso estudo. Além disso, o período de ensino remoto, devido a pandemia mundial de Covid 19 acelerou esse avanço e aumentou a disposição, bem como a necessidade de utilização, de recursos tecnológicos nas escolas para viabilizar a modalidade de ensino à distância. Em nossa pesquisa, o recurso notebook com programas para o aluno com deficiência física, em específico, está disponível e ranqueia-se bem em relação ao conhecimento dos professores.

Outros possíveis fatores que influenciam nas diferenças entre as pesquisas são os divergentes tipos de atuação dos professores nos estudos (ensino regular, sala de recursos ou classe especial); as características individuais de formação dos participantes de cada pesquisa; bem como ao local onde os estudos foram realizados e ao recorte temporal analisado, isto é, a período de análise e a proximidade da época em que ocorreu a implantação das SRM.

Classificação dos recursos de TA

Outra divisão que podemos explorar dentre os recursos presentes, é a classificação dos recursos de TA quanto ao seu nível de complexidade entre recursos de alta e baixa TA. De acordo com Lourenço (2012, p.27):

Recursos de Baixa Tecnologia são os mais simples, que não fazem uso de energia, e, portanto, apresentam uma função limitada, tendo como vantagem uma maior disponibilidade, baixo custo e menor treinamento para seu uso. *Recursos de Alta Tecnologia* são mais complexos,

multifuncionais, geralmente envolvendo sistemas computadorizados, operados através de programas especiais de softwares.

Dentre os recursos disponíveis nas escolas investigadas, os considerados de alta TA são apenas 3: notebook com programas para o aluno com deficiência física, computador com programas para alunos com deficiência física e acionador para computador.

Proporcionalmente, a quantidade de recursos de alta TA é menor em relação aos de baixa TA. Apesar de seu custo e necessidade de certa qualificação técnica para manuseio, os dispositivos estavam disponíveis nas escolas e o recurso notebook com programas para o aluno com deficiência física foi bem ranqueado quanto ao conhecimento e saber manuseio dentre os professores pesquisados. O recurso computador com programas para alunos com deficiência física fica 1 ponto abaixo da média 7 de respostas positivas. Apenas o recurso acionador para computador, dispositivo mais simples dentre os disponíveis de alta TA, é pouco conhecido pelos professores, mesmo estando dentre aqueles disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Podemos relacionar os dados quanto à disponibilidade e ao conhecimento do dispositivo notebook com programas para o aluno com deficiência física aos avanços globais de acessibilidade e desenvolvimento tecnológico, muito estimulados no período de pandemia e distanciamento social. Há ainda o desenvolvimento de muitas ferramentas gratuitas em aplicativos celulares e outros dispositivos eletrônicos que ampliam as possibilidades de atuação em sala de aula.

"Let me talk" é um exemplo de aplicativo para smartphone gratuito que surgiu nos últimos anos. Ele permite alinhar imagens em sequência de maneira que produza frases com significado, permitindo que usuário com dificuldade na linguagem verbal se comunique. O alinhamento de imagens é conhecido como ISPC (Intercâmbio de Símbolos Pictográficos para a Comunicação, PECS) ou Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA).

Nesse ponto, retornamos aos achados de Deliberato e Oliveira (2013), sobre as rápidas mudanças relacionadas aos avanços da tecnologia. Os autores apontam que à medida que se faz o uso de ferramentas computacionais como meio educacional faz-se necessário que o docente seja capacitado para trabalhar com a diversidade humana. Além disso, os recursos tecnológicos disponíveis precisam atender os alunos perante suas habilidades e necessidades, pois, desde que seja usado adequadamente, o computador pode ser uma excelente ferramenta de aprendizado.

De volta a classificação dos dispositivos, entre os de baixa TA, considera-se: colmeia de acrílico para uso em teclado comum de computador, capacete com ponteira, cadeira de rodas de alumínio, cadeira de rodas de ferro ou aço, cadeira de rodas acolchoada, recursos pedagógicos adaptados para leitura e escrita, jogo da velha adaptado, caderno de madeira, livro adaptado, recursos com velcro, pastas para comunicação, suportes com velcro para quadro de comunicação, figuras para comunicação alternativa, miniaturas para comunicação alternativa e livro adaptado para comunicação alternativa. No total, 15 recursos.

Estes recursos representam a maioria dos presentes nas escolas, bem como a maioria dos recursos presentes na subcategoria de TA para pessoas com deficiência física no questionário TAE. Essa variante pode ser relacionada às suas características gerais quanto à maior quantidade existente, à boa relação de custo-benefício e a menor capacitação técnica requerida para utilização quando comparada aos recursos de alta TA (LOURENÇO, 2012).

Geralmente, recursos de baixa TA têm menor valor de custeio, vide as adaptações com fins pedagógicos utilizando materiais de baixo custo. Entretanto, dependendo da matéria prima utilizada para a confecção do dispositivo, apesar de ele ser categorizado como de baixa TA, pode não ter um custo baixo, como exemplo, podemos apontar os diferentes tipos de cadeiras de rodas e os recursos de mobiliário da sala de AEE.

Ainda, existe a possibilidade do próprio professor do AEE adaptar, adquirir e/ou confeccionar, a partir do material disponível, alguns dos recursos necessários, como os de baixa TA, por exemplo, para desenvolver suas atividades, devido ao entendimento de que os recursos oferecidos pelo programa de implementação não atendem à demanda vivenciada pelo estudante com deficiência na SRM (SEABRA JÚNIOR; LACERDA, 2018). Nessa conjuntura, cabe problematizar que a realidade de trabalho dos professores já inclui diversas demandas e precisar confeccionar suas ferramentas de atuação pode contribuir com a sobrecarga do profissional.

De acordo com o Plano Estadual de Educação 2015-2025 (ALAGOAS, 2015), a valorização do profissional da educação é um aspecto essencial, sendo necessário a formulação de uma política que a garanta efetivamente. Para tanto, será preciso superar impasses como as condições inadequadas de trabalho, que incluem jornadas exaustivas, superlotação, inadequação da infraestrutura e segurança dos espaços escolares, baixa remuneração, contratação temporária e carência de profissionais.

Considerações Finais

Finalizada a discussão, percebemos com esta pesquisa que há uma escassez de dispositivos de TA para pessoas com deficiência física nas escolas com sala de recursos estudadas e um baixo nível de conhecimento sobre os dispositivos e seu manuseio entre os professores do AEE. Compreendemos que esses dados indicam fragilidade na utilização de TA para a inclusão dos estudantes PAEE e apontam para a necessidade de ampliar a disponibilidade e o conhecimento dos professores acerca dos recursos de TA.

Percebemos que ainda existe uma quantidade significativa de recursos que os docentes desconhecem o manuseio, independentemente de estarem ou não disponíveis, evidenciando a necessidade de investir na formação continuada dos professores. Dentre os participantes que especificaram suas formações para a

educação especial, por exemplo, nenhum apontou para cursos na área de TA. O cenário em que os professores desconhecem o manuseio dos recursos presentes deve ser evitado, tendo como objetivo explorar todas as possibilidades atuais. É necessária formação docente específica para reduzir os dados relacionados a essa variável.

Devido à baixa ocorrência de casos em que os alunos têm acesso aos dispositivos em casa, apontamos que, no geral, o contato que os estudantes têm com os recursos de TA se dá pelos disponíveis nas escolas. E, como há fragilidades no repertório de recursos nas instituições, o acesso desses estudantes é afetado. Em sua maioria, os recursos disponíveis e que os professores dominam o manuseio são os de baixa TA, mas há também a presença de recursos de alta TA. Não houve casos em que o recurso é totalmente desconhecido pelos professores, nem totalmente conhecido; bem como, não houve dispositivos que todos os professores desconhecem seu manuseio ou conhecem completamente.

Apesar dos achados, compreendemos que a realidade nas instituições de ensino não se resume à falta e ao desconhecimento. Por isso, acreditamos em fornecer melhores condições de trabalho, que incluem apoio multidisciplinar e financiamento destinado a obtenção e manutenção dos dispositivos de TA, e em modelos de educação continuada e aprimoramento profissional, como o proposto pelo projeto maior em que esta pesquisa se inclui.

Cabe pautar, ainda que não tenha sido um aspecto explorado no questionário TAE, que realiza uma análise direta entre conhecer o recurso, saber manuseá-lo e a utilização na sala de aula, que a realidade das escolas no território nacional é fluída e pontos como a dificuldade de uso do recurso e a carência de condições ideais de trabalho, como a falta de apoio e a sobrecarga, devem ser levados em conta, pois, ainda que o professor saiba usar e o recurso esteja disponível, sua utilização não é garantida por envolver aspectos que ultrapassam as habilidades individuais de cada docente.

Devido a data de seu desenvolvimento, o instrumento TAE apresenta limitações próprias que o impedem de avançar na análise

de aspectos específicos como a demanda escolar apresentada, bem como a presença de recursos que não compõem sua lista. Os autores desenvolveram uma segunda versão dessa ferramenta denominada TAE II, entretanto, escolhemos utilizar sua primeira versão, tendo em mente a maior compatibilidade com os kits destinados às SRM pelo MEC e a não existência, na organização do segundo questionário, de uma delimitação para a deficiência física, nosso recorte de pesquisa.

Em nosso estudo, não houve como certificar se existe desfalque em relação aos demais recursos disponibilizados pelo MEC que não estavam inclusos no instrumento de pesquisa. É necessário desenvolver estudos que investiguem a relação geral de materiais dispostos nas SRM. Outro ponto de análise que não esteve presente na pesquisa foi o ano de formação dos profissionais da amostra, apesar de que a média de lotação na escola atual, de 10,4 anos, nos deu pistas sobre esse aspecto. Dependendo do período de formação, o conteúdo ofertado durante a graduação já não é o disponível atualmente, atualizado com as novas descobertas e discussões na área da educação especial, evidenciando a necessidade de cursos de capacitação em processo de formação continuada.

O período de realização do estudo, primeiro semestre de 2022, também deve ser ponderado. O cenário pandêmico mundial afetou as configurações de sala de aula, com efetivação de modelos remotos e híbridos de ensino e o retorno gradativo ao modelo presencial, com restrições de contato e evidênciação de desigualdades de saúde e de acesso. Entendemos que novas demandas e desafios surgem constantemente e impactam em todo processo de trabalho, inclusive na atuação dos professores.

É importante apontar os impasses encontrados no período de coleta de dados para a pesquisa, como a grande dificuldade em acessar os participantes. Levamos em consideração que a época em que ocorreu a coleta atravessou processos de pandemia, afastamentos por motivo de saúde e férias dos docentes, contudo encontramos obstáculos no sentido de colaboração de alguns

gestores das instituições contatadas e de interesse do público-alvo em contribuir com as pesquisas na área de educação especial, acarretando o baixo nível amostral alcançado. Tal nível obtido, inclusive, tem impacto nos resultados do estudo, que podem não refletir, de fato, a realidade das SRM do município.

Por fim, sugerimos, como linha de pesquisa futura, explorar o uso de recursos de TA na educação sob a perspectiva de estudantes PAEE, suas experiências, opiniões e contextos. É necessário ampliar o arcabouço teórico de estudos que analisem, investiguem e se debruçam sobre a utilização de recursos de TA na perspectiva de seus usuários, as potencialidades e dificuldades que eles levantam.

Referências

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025**. Secretaria de Estado da Educação. 2015.

BALEATTI, L. R.; ZAFANI, M. D. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva: reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 25, n. 2, p. 409-416, 2017.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. L. F. Educação especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas. **Cadernos CEDES**. v. 38, n. 106, pp. 281-298, 2018.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva - Tecnologia e Educação. 2017, Porto Alegre/RS.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; CHERAID, D. C.; MONTILHA, R. C. I.; GASPARETTO, E. R. F. Expectativas quanto ao uso de tecnologia assistiva. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16, p. 492-496, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. 17 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 01**, de 26 de abril de 2007. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. 10 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146 de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 06 jul. 2015.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**, vol. 31, núm. 60, p. 229-244, 2018.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**. v. 33, e163600, 2017.

DELIBERATO, D.; OLIVEIRA, J. L. V. **Recursos de tecnologia assistiva**: descrição das funcionalidades de alta tecnologia entre os sistemas operacionais de dispositivos móveis na educação especial. *In*: VIII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 2013, Londrina/ PR. [S. l.: s. n.], 2013.

FACHINETTI, T. A.; CARNEIRO, R. U. C. A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão: das políticas públicas a literatura. **RPGE–Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.esp.3, p. 1588-1597, dez., 2017.

FACHINETTI, T. A.; GONCALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. Processo de construção de recurso de tecnologia assistiva para aluno com paralisia cerebral em sala de recursos multifuncionais. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 23, n. 4, p. 547-562, dez. 2017.

FUMES, N. L. F. *et al.* A formação continuada de professores de salas de recursos multifuncionais do município de Maceió/AL. **Revista Teias**, [S.l.], v. 15, n. 35, p. 71-87, abr. 2014. ISSN 1982-0305.

GARCIA, E. N.; VIEIRA, A. M. D. P. Desafios contemporâneos: o uso da tecnologia assistiva como instrumento facilitador da aprendizagem. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.L.], v. 1, n. 40, p. 269, 30 nov. 2018. Universidade Federal do Piauí.

HUMMEL, E. I. Saberes docentes para o uso de tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 81-92, jul. /dez. 2015.

SEABRA JUNIOR, M. O.; LACERDA, L. C. Z. Atendimento educacional especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018.

LINO, C. C. A.; GONÇALVES, A. G.; LOURENÇO, G. F. O uso de recursos de tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado: considerações sobre a sala de recursos multifuncionais e escolas especializadas. **Temas sobre Desenvolvimento**. 20(110-11):98-108, 2015.

LOURENÇO, G. F. Avaliação de um programa de formação sobre recursos de alta- tecnologia assistiva e escolarização. 2012. 258f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial), Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2012.

MANZINI, E. J. Formação do professor para trabalhar com recursos de tecnologia assistiva: um estudo de caso em Mato Grosso. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 98-113, 2012.

MANZINI, E. J.; MAIA, S. R.; GASPARETO, M. E. R. F. **Questionário TAE: tecnologia assistiva para educação**. Brasília: Comitê de Ajudas Técnicas, 2008.

PASIAN, M. S. MENDES, E. G. e CIA, F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. 2017, v. 47, n. 165, pp. 964-981.

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. **Revista**

Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SOUZA, P. G. F.; JURDI, A. P. S.; SILVA, C. C. B. O uso da tecnologia assistiva por terapeutas ocupacionais no contexto educacional brasileiro: uma revisão da literatura. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 625-631, 2015.

ZUTTIN, F.; MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva na educação: uma análise sobre recursos pedagógicos adaptados. *In: Anais V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 2009, Londrina/ PR. V ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL [...]. [S. l.: s. n.], 2009.

VERUSSA, E. O. Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental. 2009. 96f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ALIADAS AO DESENVOLVIMENTO DE ABORDAGEM E ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS

Cícera A. Lima Malheiro
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Klaus Schlünzen Junior

Introdução

A utilização dos recursos de tecnologia digital da Informação e Comunicação (TDIC) vem se tornando cada vez mais comum, nas relações sociais e utilizadas nos processos educativos. Essas relações são permeadas pela linguagem digital, por meio da qual é possível informar, comunicar, interagir e aprender (KENSKI, 2007).

Ao realizar uma breve retomada dos últimos estudos (teses e dissertações de 2019) que tiveram como contexto o uso das TDIC na educação básica, constata-se aspectos desafiadores e, também, promissores no emprego desses recursos, tanto em relação aos processos educativos dos estudantes, bem como nos processos formativos dos professores.

Em relação ao apoio e suporte institucional para o desenvolvimento de práticas educativas, o estudo realizado por Batista (2019) revelou que o emprego das TDIC nas práticas escolares vem sendo proporcionado muito mais pelo esforço dos estudantes e professores do que pela esfera pública. Aspecto similar foi evidenciado por Gomes (2019) que notou a necessidade de melhorias na infraestrutura e na manutenção dos equipamentos para apoiar as práticas que fazem uso das TDIC. Assim como a pesquisa de Oliveira (2019), que relatou que as restrições institucionais também implicam no desenvolvimento das práticas de letramento digital.

Embora a pesquisa de Zeferino (2019) destaque sobre a importância do papel do professor no desenvolvimento do currículo dentro de uma cultura digital, tanto o estudo de Gomes (2019), quanto a pesquisa realizada por Avelar (2019), destacam a problemática referente a falta de formação destes profissionais para o uso das TDIC. Ainda em relação a necessidade na formação dos professores, os dados coletados por Muller (2019) evidenciam que o emprego desses recursos na prática pedagógica se limita ao uso instrumental, ou como constatado por Romaniuk (2019) que quase nenhuma TDIC é real ou efetivamente utilizadas pelos professores nas atividades com os estudantes.

Por outro lado, alguns estudos apresentam resultados positivos em algumas realidades educacionais, tais como a pesquisa de Lopes (2019) que comprovou que a utilização das TDIC colabora para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, colaborativa e criativa. Assim como o estudo de Costa (2019), no qual as TDIC se apresentam como ferramentas pedagógicas que ajudam a ampliar as possibilidades de aprendizagem e contribuem na valorização da atitude criativa dos estudantes.

Dados de outros estudos também indicam que para o desenvolvimento de práticas mais promissoras, requer a necessidade de investimento em ações educativas de letramento digital para uma fluência digital dos estudantes (AZEVEDO, 2019). Aspecto similar também é observado na pesquisa de Oliveira (2019), onde é verificado que as práticas de letramento mediadas pelas TDIC se inserem como um processo complexo dentro da dinâmica escolar. Concorda-se com a autora que não basta incorporar os artefatos tecnológicos, pois a sua simples presença não modifica as práticas de ensinar e aprender e a mudança desse cenário.

Embora o potencial das TDIC é reconhecido amplamente nos processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, e considerados promissores para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo como é destacado por Giroto, Poker e Omote (2012), percebemos que pesquisas recentes que tem como público-alvo essas pessoas revelam que a utilização das TDIC

no contexto educacional também vem apresentando alguns desafios, entre eles em relação aos processos metodológicos que envolvem a utilização desses recursos.

Como podemos observar no estudo realizado por Rosa (2019), que constatou que os recursos digitais disponíveis no atendimento educacional especializado (AEE) estão majoritariamente voltados para a tecnologia assistiva e que são poucos os recursos diferenciados e que as atividades são planejadas muitas vezes em função dos recursos disponíveis e não de acordo com uma abordagem metodológica e levando em consideração as demandas dos alunos. Lopes (2019) evidenciou que o foco tem sido em relação aos recursos de tecnologia assistiva¹, e constatou a inexistência de um trabalho pedagógico articulado entre as professoras da classe comum e do AEE para a implementação desses recursos na classe comum, circunscrevendo ao uso apenas na sala de recursos.

Em relação à mediação e ao uso das tecnologias digitais, Faria (2019) notou que, na maioria das vezes, os recursos educacionais digitais não trouxeram alterações significativas na articulação ensino-conteúdo e, em alguns casos, os objetivos de seu uso não condizem com sua função. A autora defende a necessidade de se estabelecer maior relação entre o currículo, os recursos tecnológicos, as demandas e peculiaridades dos alunos e a mediação pedagógica do professor.

Durante a organização e planejamento das atividades escolares, as pessoas com deficiência podem vivenciar situações que dificultam o seu acesso ao currículo comum, sua interação com os pares e professores. Dificuldades essas, consideradas como barreiras que ocorrem na estruturação de uma atividade ou até ao longo do desenvolvimento da disciplina/curso.

¹ A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) dispõe sobre TA, considerando-a como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015 item III Art. 3º).

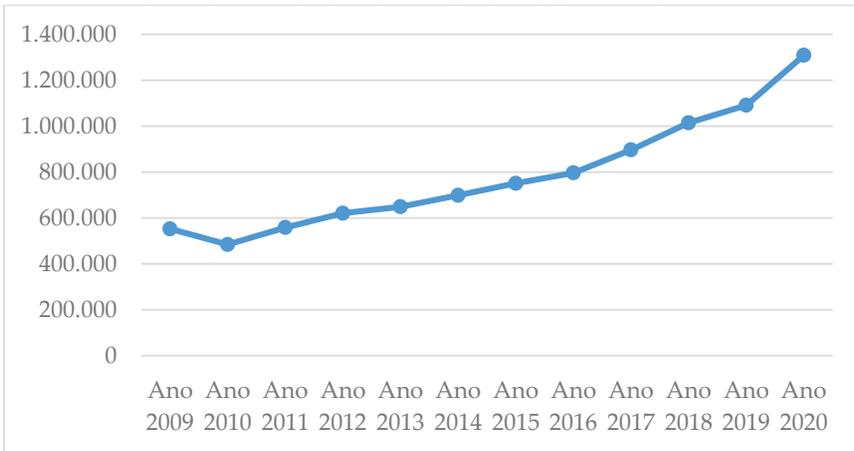
Compreende-se por barreira, qualquer entrave ou obstáculo que limite, ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas de se comunicarem ou terem acesso à informação (BRASIL, 2015). Segundo Nuernberg (2009), esses obstáculos são nas áreas: arquitetônica, comunicacional, informacional, metodológica, instrumental, programática e, principalmente atitudinal.

Podendo ser localizadas na delimitação dos objetivos, nas estratégias/métodos, na mediação realizada pelos professores, no acesso e/ou nas interações com o conteúdo, recursos materiais e que podem repercutir também nos processos avaliativos, acarretando negativamente na participação plena e efetiva dos estudantes nos processos educacionais.

Vale esclarecer que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

De acordo com os dados do último censo, existem 45. 606 048 milhões de pessoas com deficiência no Brasil. Destes, 3 459 402 milhões se encontram na faixa etária de 0 a 14 anos e 32 609 023 possuem entre 15 a 64 anos; 25 766 944 não possuem instrução/ ensino fundamental incompleto e 5 967 894 possuem fundamental completo/médio incompleto (IBGE, 2010). Nos últimos dez anos também tem sido evidenciado um aumento no número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) na classe comum. Sendo que em 2009 eram 552.406 matrículas passando para 1.090.805 em 2019 (INEP, 2009 e 2019), como pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: aumento das matrículas dos estudantes PAEE



Fonte: elaborado pelos autores

O aumento no número das matrículas tem sido um aspecto relevante e decorrente de uma série de ações que envolvem desde a amplitude das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da educação inclusiva, bem como o reconhecimento e desenvolvimento de recursos e práticas que beneficiam o acesso e a escolarização dos estudantes PAEE.

No entanto, vale destacar que na trajetória escolar, os estudantes com deficiência podem apresentar situações de desvantagens inerentes às dimensões físicas, intelectuais, sensoriais, cognitivas, entre outras. Para tanto, é necessário que as instituições escolares se organizem para implementar metodologias e recursos, objetivando a diminuição da desigualdade dentro do universo acadêmico.

A problemática apresentada e o contexto que está inserida nos faz refletir sobre o emprego de estratégias metodológicas e abordagens educacionais inclusivas que podem contribuir na mudança do quadro do uso das TDIC no contexto inclusivo. Sendo assim, a seguir apresenta-se brevemente dados do uso das TDIC no contexto de escolarização do PAEE durante a fase inicial da pandemia. Na sequência é apresentada a proposta do Design Universal para a Aprendizagem (DUA), e a abordagem

Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), com a finalidade de destacar as suas contribuições para o emprego dos recursos das TDIC de forma que facilitem o acesso, a permanência e a acessibilidade na escolarização básica de estudantes PAEE.

Contexto das TDIC na escolarização do PAEE durante a pandemia

A partir da suspensão das aulas presenciais, em função da pandemia causada pela Covid-19, utilizar os recursos das TDIC tornou-se condição prioritária para o desenvolvimento e manutenção da escolarização no Brasil. Embora os estudos sobre o impacto da utilização desses recursos empregados no período pandêmico ainda estão sendo produzidos, observa-se que dentre os diversos desafios que os educadores enfrentaram na manutenção da educação em tempos de isolamento social, se encontra a utilização dos recursos das TDIC de forma eficaz na mediação pedagógica.

A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (PAGAIME *et al.* 2021) em parceria com universidades brasileiras (que alcançou todas as unidades federativas do Brasil), mapeou os desafios e as estratégias propostas pelas escolas e utilizadas pelos professores (prof. Classe comum e Prof. AEE), com vistas a garantir o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à educação na perspectiva inclusiva durante o período de suspensão das aulas presenciais.

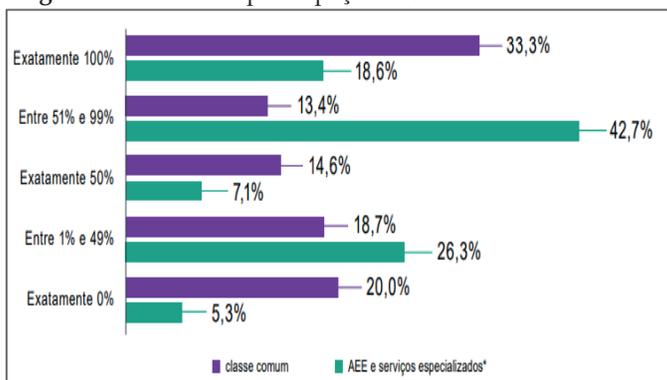
Os dados demonstram que 7,3% dos participantes (prof. Classe comum e Prof. AEE) informaram que até julho de 2020 as redes/escolas ainda não tinham organizado propostas para o desenvolvimento das aulas via ensino remoto.

A referida pesquisa também realizou um levantamento sobre as estratégias e recursos adotados pelos docentes que desenvolviam suas atividades remotamente para garantir o direito à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, durante a suspensão das aulas presenciais. Sendo assim, 92,7% informaram

que as estratégias adotadas eram: a utilização de material impresso, uso de vídeos gravados pelos professores e aulas ao vivo ministradas pelos professores via internet, uso de TV e Rádio.

No entanto, como podemos constatar na figura 1, a participação dos alunos não foi regular, sendo que na classe comum 20% não participaram de nenhuma atividade e 5,3 % não participaram das atividades do AEE.

Figura 1 – Gráfico da participação dos alunos com deficiência



Fonte: PAGAIME *et al.* 2021

Dentre os recursos utilizados, os participantes mencionaram que se tratava do *WhatsApp*, *Google (Classroom; Meet, Drive)*, *Facebook*, *Zoom*, *Teams*, *Moodle*, sites das secretarias de educação ou das escolas, contatos telefônicos e e-mail.

Em relação a acessibilidade no material, os dados demonstram em maior quantidade os que são providenciados pelos professores do AEE, tais como fonte ampliada, descrição de imagens, recursos para estudantes com deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento e em menor quantidade braille, ilustração/ tradução em libras. Já nas aulas em vídeo ou ao vivo os dados revelam que 28,1% dos professores da classe comum e 21,2% dos professores do AEE indicaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para os alunos (PAGAIME *et al.* 2021).

Em relação à proposta do currículo, observa-se por meio dos dados que a maioria dos professores optaram pela adaptação do

currículo, ou seja, 43,8% dos professores da classe comum e 61,5% dos professores do AEE. Apenas (prof. Classe comum) 31,1% e (Prof. AEE) 35,1% mantiveram o currículo proposto assegurando acessibilidade. Sendo a organização de atividades on-line a principal alteração apresentada na rotina dos docentes no período da pandemia, seja para todos os estudantes ou somente para os estudantes PAEE. Em relação ao aprendizado destes estudantes durante esse período, a maioria dos professores (prof. Classe comum: 41,0% e do Prof. AEE: 42,8%) indicaram que este diminuiu. Sobre a relação família-escola (prof. Classe comum: 41,8% e Prof. AEE 57,9%) e a valorização do professor pela família (prof. Classe comum 41,7% e Prof. AEE 55,9%), podemos perceber que a maioria dos participantes indicaram que a relação e a valorização melhorou (PAGAIME *et al.* 2021).

Na Tabela 1, evidencia-se a natureza e porcentagem das dificuldades vivenciadas pelos docentes, sendo estes referentes as estratégias, gerenciamento dos processos educativos na condição de ensino remoto e do domínio dos recursos digitais, além do atendimento às especificidades dos alunos, o contato com a família e o trabalho em conjunto entre os professores (da sala comum e do AEE).

Tabela 1 – Especificidades das Dificuldades vivenciadas pelos professores

Dificuldades	% Prof. Classe Comum	%Prof. AEE
Trabalhar com esse grupo a distância	64,8	64,0
Estimular a participação deles no grupo	51,6	47,6
Promover atividades para que todos possam participar	44,9	41,8
Atender as especificidades desses alunos	48,1	42,0
O contato com os alunos e/ou familiares	43,2	42,2
O trabalho conjunto entre o docente da classe comum e o docente da educação especial	30,8	45,0
Desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas on-line	24,9	19,4

Fonte: PAGAIME *et al.* 2021

Nesse direcionamento vale destacar que a acessibilidade empregada em metodologias, ambientes físicos e digitais, são importantes no processo de inclusão. Isso não significa desenvolver currículo, artefatos tecnológicos para cada perfil de estudante, mas sim, considerar a diversidade destes; a atuação dos professores e as interações que ocorrem nesses espaços/recursos, com o conteúdo e entre os sujeitos. Sendo assim, destaca-se a necessidade de investigar e implementar ações direcionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas e de um currículo acessível, considerando a formação dos atores educacionais envolvidos para colocar em prática e mediar processos educacionais inclusivos voltados a desenvolver uma cultura escolar inclusiva.

Design Universal para a Aprendizagem

A concepção do Design Universal da Aprendizagem (DUA) se desenvolveu originalmente no contexto dos Estados Unidos da América (EUA), no ensino fundamental, médio e superior, e foi incorporada na formação de professores (inicial, continuada e em serviço) resguardada pela legislação federal (HALL *et al.* 2012). Atualmente, é desenvolvido em outras localidades do mundo, tais como Canadá, Japão, na África do Sul, e alguns países da Europa, como Bélgica e Reino Unido (OLAUSSEN *et al.* 2019; SATAR, 2019). Pesquisas desenvolvidas nesses países demonstram que ao adotar o DUA, tanto em princípio, quanto na prática, é possível melhorar as oportunidades de aprendizado para todos os alunos. No Brasil também se constata algumas pesquisas na área (BÖCK, 2019, ZERBATO, 2018, PACHECO, 2017, PRAIS, 2016, MARCOS, 2013) que tiveram como foco a educação a distância e a educação básica.

O DUA é uma estrutura educacional baseada em pesquisas nas ciências da aprendizagem, e orienta o desenvolvimento de um planejamento educacional inclusivo, no qual acomoda e desafia a todos os estudantes, além de promover o desenvolvimento de tecnologias digitais inovadoras e críticas (BRACKEN; NOVAK, 2019). Trata-se de um processo de organização metodológica que

utiliza soluções educacionais diversificadas empregadas com a finalidade de estimular um aprendizado e acessibilidade de conhecimento a todos, sendo assim, essa concepção parte do princípio de que todas as pessoas são diferentes e possuem formas variadas de aprender. Portanto, a sua orientação concentra-se na eliminação das barreiras curriculares, ao mesmo tempo em que se preocupa com as experiências educacionais de todos os alunos, entre esses, os que tradicionalmente estiveram à margem dos processos educativos (BRACKEN; NOVAK, 2019), como, por exemplo os estudantes com deficiência. Entendendo que quando é proposto o desenvolvimento e implementação de ações inclusivas em processos educacionais, é preciso considerar os estudantes com e sem deficiência. Isso porque entende-se a inclusão dentro de um conceito mais amplo, que engloba o atendimento de toda variação da diversidade humana.

Há uma associação do Design Universal para Aprendizagem (DUA) com o Design Universal (DU). Apesar do DUA e o DU compartilharem um objetivo em comum, que considera as variações da diversidade humana, os princípios e técnicas e prática em cada um deles são distintos. O DUA tem como foco o ensino e o aprendizado acessível, seus princípios e suas diretrizes foram desenvolvidos com base nas referências a respeito das ciências de aprendizagem e neurociência. Essas ciências contribuíram no entendimento do aprendizado no cérebro individual, no qual é descrito como altamente diversificado e distribuído, assim como o aprendizado entre sujeitos diferentes também é diverso.

Dessa forma os seus princípios proporcionam orientações para a elaboração de processos dinâmicos de ensino e aprendizagem tendo em vista a construção de um currículo acessível. Visando ampliar o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem as dificuldades (barreiras), mas pensando e projetando um currículo inclusivo (BOCK *et al.* 2018, p. 152). Os autores destacam que ser universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos e projetados para

acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes. Isso significa que a sua aplicação e utilização nos processos de ensino e aprendizagem contemplem não só as pessoas com deficiência, mas sim, os demais estudantes.

De acordo com Hall *et. al.* (2012) existem três conjuntos de redes cerebrais (*Center for Applied Special Technology – CAST, 2020*) que unidas, trabalham para coordenar atos simples e que nos ajudam a entender melhor como o cérebro funciona durante episódios de aprendizado. Neles, revelam os fundamentos da aprendizagem e nos permitem analisar o currículo e como os estudantes interagem com ele. São as seguintes:

- Afetivas: são especializadas para avaliar padrões e atribuir-lhes significado emocional. Essas redes permitem envolver-nos com tarefas, aprendizado e com o mundo ao nosso redor.

- Reconhecimento: são especializadas para detectar e atribuir significado ao que é acessado e visualizado, essas redes nos permitem identificar e entender informações, ideias, padrões e conceitos;

- Estratégias: referem-se principalmente às funções executivas e são especializadas para gerar e supervisionar padrões mentais e motores. Eles nos permitem planejar, executar e monitorar ações e habilidades;

A partir destas redes, são estruturados três princípios que orientam o desenvolvimento de um currículo eficaz, útil e inclusivo e, portanto, ajudam os educadores a considerarem maneiras diversificadas de organizar meios de engajamento, representação e expressão de ação em seus projetos educacional (HALL *et al.* 2012). São eles: (1) Envolvimento: entende-se que o afeto representa um elemento crucial para o aprendizado e os alunos diferem acentuadamente nas maneiras pelas quais se envolvem ou se motivam a aprender. (2) Representação: as diretrizes de representação nos lembram de disponibilizar vários formatos ao ensinar a ativar todas as redes de reconhecimento de alunos. (3) Ação/expressão: é imperativo envolver os alunos e apresentar o conteúdo de forma acessível, no entanto, para verificar se os alunos aprendem e

Conclusão
Demandando geral a construção de um currículo conjunto e articulado de diferentes conteúdos que recaia sobre o professor a exigir o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem, especialmente desafiadora para o processo de inclusão escolar.

conteúdo, os docentes precisam avaliar o aprendizado usando diferentes estratégias, assim, os alunos têm opções em relação ao tipo de avaliação e maneiras de apresentar evidências do seu desenvolvimento, bem como se alcançaram seus objetivos.

Os princípios do DUA permitem reconhecer que a variação entre sujeitos é a norma, e não a exceção. Para tanto, o currículo precisa ser organizado atendendo às diferenças individuais. Esse processo engloba um planejamento educacional que inclui uma vasta variabilidade: linguística, cultural, cognitiva, educacional, interativa e sensorial (HALL *et al.*, 2012).

Considera-se importante enfatizar que as diretrizes do DUA não devem ser entendidas como "prescrições", mas como orientações estratégicas que devem ser analisadas, estudadas e empregadas para superar as dificuldades inerentes ao design educacional de programas formativos existentes (TOBIN; BEHLING, 2018; RAPP, 2014). Hall *et al* (2012) esclarecem que as diretrizes são úteis para três propósitos principais: como ferramentas para apoiar o planejamento educacional de um curso, de uma disciplina ou unidade curricular; para avaliar métodos ou materiais didáticos; e facilitar a discussão sobre o currículo inclusivo.

Pesquisas realizadas por Hall *et al.* (2012) confirmam que as diretrizes do DUA auxiliam os docentes na tomada de decisões, pois este, é caracterizado como um instrumento orientador para a organização das práticas, das estratégias, dos recursos materiais e dos processos mediadores, ou seja, os projetos educacionais que se configuram como mais adequados para atingir os objetivos da formação dos estudantes. Para isso, é preciso garantir a abrangência e diversidade de habilidades, déficit e deficiências de aprendizagem, presentes em qualquer grupo de estudantes, e em qualquer nível de ensino. Os autores explicam que essas diretrizes contribuem no planejamento e estruturação de estratégias, objetivos, métodos, materiais e avaliações curriculares para garantir que as barreiras no processo educativo sejam removidas.

Entende-se que a partir do que pontuam os pesquisadores do PEI depende de um (2018), o foco dessa abordagem deve ser deslocado para os atores. Contudo, é comum que a falta de definir o passo-a-passo do currículo de todos os alunos. Uma tarefa desafiadora é garantir que as crianças com deficiências em aprendizagem tenham acesso a uma grande variedade de necessidades

as distinções no processo da aprendizagem dos estudantes e não na condição apresentada no seu diagnóstico. Apesar de as pessoas possuírem diagnósticos de deficiência, transtornos, ou não possuírem necessariamente um diagnóstico específico, há a possibilidade de terem necessidades distintas em seu processo de escolarização, diante das metodologias utilizadas, na compreensão das estratégias empregadas ou nos recursos a serem disponibilizados.

A partir de Böck *et al.* (2018), entende-se que as ações que possibilitam o acesso e a participação em processos educativos e curriculares não devem ser pensadas apenas pela égide de legislações, é preciso compreender que são necessárias as mudanças na adoção de estratégias metodológicas para adequar os processos educacionais às necessidades, às potencialidades e às características dos estudantes.

Em síntese, as diretrizes do DUA podem ser usadas como ferramentas eficazes para verificar e determinar se existem dificuldades em um currículo existente. Nesse sentido, o exercício torna-se valioso para usar como referencial como reflexão sobre uma intervenção que foi ineficaz. As estratégias específicas sugeridas pelas diretrizes oferecem informações sobre a maneira de melhorar o planejamento educacional para atingir todos os estudantes. Por meio delas, possibilita serem utilizadas no estágio de planejamento, e/ou na estrutura de uma discussão sobre a eficácia de uma tarefa (TOBIN; BEHLING, 2018; RAPP, 2014; HALL *et al.* 2012). Considera-se relevante destacar que o objetivo do DUA não é facilitar o aprendizado. Em vez disso, é proposto o aprendizado com diversos desafios. O objetivo da DUA é manter os desafios desejáveis, enquanto reduz ou elimina "desafios indesejáveis", ou seja, dificuldades e barreiras no aprendizado. Outro aspecto destacado na literatura é referente às TDIC, no qual esses recursos, se bem empregados, podem potencializar o processo de aplicação das diretrizes propostas no DUA.

Abordagem Construcionista, contextualizada e significativa

A partir dos estudos realizados por Schluinzen (2000, 2015), entende-se que a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) pode ser considerada na facilitação e desenvolvimento de ações inclusivas que utilizam as TDIC nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora, observa-se que o conjunto dessas concepções, possibilita o afloramento do interesse do estudante, motivando-o a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, e a depurar suas ideias.

Para Papert (1985; 2002) a concepção construcionista faz parte de uma família de filosofias educacionais. O autor articulou conceitos da inteligência artificial, com o construtivismo de Jean Piaget; a aprendizagem por descoberta de John Dewey e a visão de uma educação progressista e emancipadora de Paulo Freire; considerando a importância dada à mediação, a intervenção do professor bem como a influência do social e do cultural na aprendizagem do aluno, enfatizadas por Vygotsky. Papert (2002) destaca que tais ideias atraíram os pesquisadores e inovadores educacionais:

[...] a ideia de John Dewey de que as crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem verdadeiramente fizesse parte da experiência de vida; a ideia de Freire de que elas aprenderiam melhor se estivessem verdadeiramente encarregadas dos seus próprios processos de aprendizagem; a ideia de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar seu equilíbrio; a ideia de Vygotsky de que a conversação desempenha um papel crucial na aprendizagem (PAPERT, 2002, p.21).

Estas fundamentações não se contrapõem, mas sim, se relacionam, em um diálogo que as incorpora a um processo de “descrição-execução-reflexão-depuração” (BRASIL, 2000, p.49). A partir disso, Papert propôs a metodologia construcionista, a qual vem sendo empregada em diferentes processos de ensino e aprendizagem que se utilizam recursos computacionais.

A vertente contextualizada da abordagem CCS, considera que as atividades desenvolvidas e construídas pelos estudantes devem emergir de situações do seu contexto. Já em relação ao aspecto significativo proposto por essa abordagem, considera-se que nesse processo, cada nova informação deve-se relacionar com informações relevantes da estrutura de conhecimento dos estudantes que Ausubel (1963) define como conceitos subfunções, os quais existem na estrutura cognitiva do estudante.

Dessa forma, as informações trabalhadas e os materiais não devem ser arbitrários ao que o estudante já sabe e sim que complemente seus conhecimentos. Partindo dessa perspectiva, o planejamento deve possibilitar a construção e o desenvolvimento destes novos significados. De acordo com o autor, estas condições dependerão principalmente da natureza dos recursos utilizados, e da natureza da estrutura cognitiva do aprendiz.

Para Schlünzen (2000) o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dessa abordagem, e deve atuar como facilitador, mediando à aprendizagem dos estudantes. Para isso, é preciso criar condições de forma que estes possam desenvolver o seu conhecimento sobre determinado assunto. Podendo ser empregada na resolução de um problema ou a partir do desenvolvimento de um projeto. De forma que seja considerado a aplicação desse aprendizado para outros contextos. Assim, a partir da mediação do professor e tendo como suporte os recursos da TDIC, o estudante pode desenvolver atividades e projetos que fazem parte da sua vivência e realidade.

De acordo com Almeida e Valente (2012) e tendo em vista esta perspectiva, as ações realizadas pelos estudantes passam da mera transmissão de informação para um processo em que o estudante realiza atividades usando a tecnologia digital e aprende com essa experiência. Entende-se que primeiro o aprendiz dá forma a uma ideia e a transforma por meio do fazer, do agir e do pensar e, segundo essa ideia, é transformada em uma construção que é algo do seu interesse, ou seja, há uma motivação para a isso e também

um envolvimento afetivo, partindo do interesse do estudante no processo em que está interagindo.

A abordagem CCS emerge da necessidade de modificar a dinâmica da escola, considerando as TDIC como recursos importantes para a acessibilidade, possibilitando a comunicação, desenvolvendo de forma positiva a capacidade cognitiva, afetiva, emocional, social e política de todos e considerando a capacidades dos sujeitos envolvidos e a valorização das diferenças humanas. Dessa forma, deve estar aliada a um processo de construção de conhecimento que tenha por princípio a reflexão do professor e a participação dos estudantes, usando como estratégia o desenvolvimento do trabalho com projetos (SCHLÜNZEN, 2000; 2015).

O aspecto do comprometimento profissional na abordagem CCS também é fundamental. Por meio dela, o professor precisa estar disposto a modificar sua prática, gerando um constante processo de formação e reflexão na ação, utilizando os recursos das TDIC, ou seja, ele tem que perceber a importância de um novo papel a que se propõe. Seu papel diante de tais concepções ultrapassa os limites da transmissão de informação.

O professor exercita a observação buscando compreender os limites e possibilidades individuais. Além disso, estabelece uma relação mais próxima, a fim de intermediar o processo de ensino e caracterizar estratégias vinculadas a um contexto. Os estudantes têm a oportunidade de realizar atividades de forma autônoma, expressando os seus desejos e perspectivas. Esta, por sua vez, pode ser considerada como uma tarefa difícil, mas não impossível de ser cumprida, dadas as habilidades que vão sendo externadas à medida que os estudantes constroem algo que lhe é significativo, partindo do seu contexto (SCHLÜNZEN et.al.,2013).

Entende-se a partir da autora, que a abordagem CCS proporciona o desenvolvimento da reflexão crítica sobre as ações, a partir de projetos reais e motivadores, que partem dos interesses individuais e coletivos. Assim, por meio de suas concepções, estes projetos podem tomar forma e contribuir na formação de

professores em relação ao uso de TDIC, do contexto e vivência dos estudantes e atendendo ao paradigma da inclusão escolar.

Propõe-se, a partir disso, que os estudantes e professores estabeleçam relações utilizando situações vividas aliadas aos conceitos apreendidos e, dessa maneira, o conhecimento é construído de forma a contemplar as exigências para “sobrevivência” na sociedade da informação e do conhecimento.

Educar utilizando os recursos das TDIC e tendo como referência as concepções apresentadas, significa dominar e transcender a utilização destes recursos de forma instrumental. Entende-se que essas abordagens contribuem no desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades para enfrentar situações inesperadas. Por meio delas observa-se que é possível proporcionar ambientes de aprendizagem em que os estudantes sejam ativos no seu processo educacional.

Considerações Finais

Ao considerar o estudo de propostas educacionais inclusivas e universais busca-se romper com os modelos tradicionais de ensino. O estudo de estruturas metodológicas viabilizadas pelo emprego das TDIC para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, estabelece o diálogo entre as teorias e práticas e visa assegurar que todos os estudantes (considerando suas diferenças individuais e seus direitos iguais) possam ter acesso e oportunidades equiparadas para aprender o mesmo conteúdo, possibilitando ampliar seu aprendizado, seus processos comunicacionais, sua interação e consequentemente o seu conhecimento.

A partir da abordagem e das estratégias destacadas evidencia-se elementos para a implementação de ações projetuais educacionais disciplinares e interdisciplinares, que podem proporcionar experiências: interativas, empoderativas, equitativas, acessíveis, flexíveis, inclusivas e desafiadoras para todos os estudantes. Acredita-se que ações como estas podem auxiliar no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, promovendo a

diversidade e pluralidade dentro de ambientes escolares (em atividades presenciais, on-line e híbridas).

Tendo em vista que no contexto pós pandêmico existe a necessidade latente de projetar ambientes de aprendizado que minimizem as barreiras metodológicas e consequentemente as barreiras de acesso ao currículo, considera-se que as estratégias e abordagens apresentadas podem contribuir na superação desses desafios.

Referências

ALMEIDA; M. E.; VALENTE; J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**; v. 12; p. 57-82; 2012.

AVELAR, M. S. de. As tecnologias de informação e comunicação e a formação continuada de professores da rede pública municipal do rio de janeiro. **Dissertação** [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

AZEVEDO, D. S. de. Investigação sobre as habilidades para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação básica. **Dissertação** [Mestrado Profissional em Educação]. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2019.

AUSUBEL, D. P. **The psychology og meaningful learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

BATISTA, I. G. Tecnologias digitais na educação: implicações do uso de dispositivos móveis nas escolas de Ensino Médio no município de Cametá. **Dissertação** [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura Pará: Universidade Federal do Pará, 2019.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2015.

BRASIL. **Informática e Formação de Professores**. Secretaria de Educação a Distância. Série de Estudos v.1. Brasília: Ministério da Educação. 2000.

BRACKEN, S.; NOVAK, K. **Transforming higher education through universal design for learning: an international perspective**. Routledge, Taylor & Francis Group, New York, 2019.

BÖCK, G. L. K. O desenho universal para a aprendizagem e as contribuições na educação a distância. **Tese** [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2019.

BÖCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar, 2018.

CAST. Center for Applied Special Technology. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/> acesso em 20 dez de 2020.

COSTA, C. A. O ensino de filosofia para o 6º ano da educação básica: as contribuições de Projetos de Trabalho e o uso da tecnologia. **Dissertação** [Mestrado Profissional em Gestão de ensino da educação básica]. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019.

GIROTO, C.R. M.; POKER R. B.; OMOTE, S. (Org.) **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Unesp, Cultura Acadêmica, 2012.

FARIA, A. V. de. Educação especial inclusiva: uso de recursos educacionais digitais nas salas multifuncionais. **Dissertação**

[Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2019.

GOMES, D. L. N. As tecnologias de informação e comunicação: desafios para professores de Geografia do ensino fundamental de escolas públicas de Ribeirão Preto. **Dissertação** [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação Instituição de Ensino: Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, 2019.

HALL, T. E. *et al.* **Universal design for learning in the classroom: practical applications**. The Guilford Press. A Division of Guilford Publications, Inc 72 Spring Street, New York. 2012.

IBGE. **Censo Demográfico**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. v. 3, 2010, Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

INEP. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009 a 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> Acesso em: 03 jan. 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.

LOPES, L. S. F. A intergeracionalidade entre professor e aluno: o uso da tecnologia digital como instrumento de estratégia na aprendizagem. **Dissertação** [Mestrado] Profissional em Educação. São Paulo: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2019.

MARCOS, J. R. Usabilidade, acessibilidade e desenho universal para aprendizagem: experiência de usuários na educação a distância. **Dissertação** [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Design Instituição de Ensino. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

MULLER, J. C. Crianças e tecnologias digitais: desafios da mediação familiar e escolar. **Tese** [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

NUERNBERG, A. H. A Psicologia no contexto da educação inclusiva: rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. In: A. A. Anache; I. R. Silva (Orgs.), **Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

OLIVEIRA, C. M. C. de. Práticas de letramento mediadas pelas tecnologias digitais no cotidiano de alunos no ensino médio de uma escola de rede estadual de Minas Gerais. **Dissertação** [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

OLAUSSEN, E. J. *et al.* Universal Design for Learning. License to learn. A process for mapping a Universal Design for Learning process on to campus learning. In: BRACKEN, S.; NOVAK, K. **Transforming higher education through universal design for learning: an international perspective**. Routledge, Taylor & Francis Group, New York, 2019.

PAGAIME, A. *et al.* **Inclusão escolar em tempos de pandemia**. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>> Acesso em: 03 jan. 2021.

PACHECO, D. P. O. Ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos. **Dissertação** [Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino]. Bagé: Fundação Universidade Federal do Pampa, 2017.

PAPERT, S. **A máquina das Crianças**. Repensando a Escola na Era da Informática. Editora Artmed. Porto Alegre. 2ª reimpressão. 2002.

PARPERT, S. **Logo: computadores e educação**. Editora brasiliense. São Paulo. 1985.

PRAIS, J. L. de S. Formação inclusiva com licenciandas em pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem. **Dissertação** [Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza]. Londrina: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

RAPP, W. H. **Universal design for learning in action**. 100 ways to teach all learners. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland. 2014.

ROMANIUK, C. Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: aproximação e distanciamento. **Dissertação** [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Paraná: Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.

ROSA, A. A. da. Tecnologias em salas de recursos multifuncionais: concepções, usos e materialidades. **Dissertação** [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

SATAR, A. A. Promoting digital access and inclusivity in open and distance learning in South Africa. A UDL approach (in) BRACKEN, S.; NOVAK, K. **Transforming higher education through universal design for learning: an international perspective**. Routledge, Taylor & Francis Group, New York, 2019.

SCHLÜNZEN; E. T. M. Abordagem Construcionista; Contextualizada e Significativa: formação; extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva. **Tese** (Livre Docência). Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista; Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015.

SCHLÜNZEN; E. T. M. Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: Criando um Ambiente Construcionista Contextualizado e Significativo para Crianças com Necessidades Especiais Físicas. **Tese** [Doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

TOBIN, T. J.; BEHLING, K. T. **Reach Everyone, Teach Everyone. Universal Design for Learning in Higher Education**. West Virginia University Press. Morgantown. 2018.

ZEFERINO, N. K. O futuro da escola e a escola do futuro: uma perspectiva crítica sobre as tecnologias digitais no currículo escolar. **Tese** [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Mina Gerais: Pontifícia Universidade Católica de Mina Gerais, 2019.

ZERBATO, A. P. Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. **Tese** [Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

OPERACIONALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS DE ENSINO NO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Leonardo Brandão Marques
Pauliana do Nascimento Rodrigues

Introdução: riscos e desafios da negação à educação efetivamente inclusiva

A educação efetiva e com foco no desenvolvimento de habilidades e competências, cognitivas e socioemocionais é crucial para todos os estudantes. Considera-se que o desenvolvimento dessas habilidades deve ocorrer de forma integrada e com intencionalidade pedagógica. Nesse sentido, estudos interdisciplinares de economia, psicologia e neurociência evidenciam que o estímulo ao desenvolvimento na infância influencia diretamente os resultados sociais e de saúde para os indivíduos e a sociedade (FENG; HAN; HECKMAN; KAUTZ, 2022; GARCÍA; HECKMAN; RONDA, 2021).

Por isso, os primeiros anos de escolarização oferecem uma oportunidade ímpar para promover ganhos de desenvolvimento nas crianças. Especialmente relevante para as crianças em inclusão no Brasil tais ganhos são mais significativos para aquelas crianças em maior desvantagem socioeconômico e com atraso no desenvolvimento. Ao mesmo tempo que a negligência de oportunidades de desenvolvimento precoce adequadas tem efeitos incapacitantes duradouros (POLLARD *et al.*, 2014).

Porém, apesar do reconhecimento da necessidade de estímulo educacional adequado desde o início da vida escolar, é comum que professores relatem sentimento de frustração, exaustão e, o mais preocupante, indiferença ao trabalharem com crianças em processo de inclusão escolar. Há relatos também de sentimentos de impotência, que acompanha a indefinição sobre o que fazer, ou

como ensinar a esses estudantes (SANINI; BOSA, 2015; MARTINS; CHACON, 2019). Torna-se, assim, crucial auxiliar os professores a superarem as barreiras atitudinais e práticas para o adequado planejamento da gestão educacional de todos os estudantes, inclusive àqueles em processo de inclusão escolar.

Apesar de reconhecer tanto os avanços na legislação brasileira sobre Educação Especial, em particular seus avanços em direção à perspectiva inclusiva (i.e., Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº13.146/2015), como a ampliação da oferta e matrícula de crianças com deficiência em escolas e salas regulares de ensino (ver PNEE-EI/2018), faltam ainda definições importantes sobre a prática docente. Em particular àquelas que suportem práticas docente e de gestão escolar focadas no pleno desenvolvimento educacional.

Essas lacunas somam-se aos problemas na formação docente no país para o trabalho com crianças em processo de inclusão (DO CARMO *et al.*, 2019; KASSAR, 2014; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Reconhecendo a necessidade de maior detalhamento no planejamento educacional inclusivo, gerando a demanda por professores com qualificação pedagógica adequada, a Declaração de Salamanca dá destaque à formação de professores. Indicando que a formação dos docentes para acolherem as necessidades educacionais específicas deve ser um dos pilares das políticas públicas para inclusão escolar, indicando-o como “fator chave” para consolidação de escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

Essa recomendação deriva do reconhecimento de que, no caso dos estudantes com desenvolvimento típico, ou sem diagnóstico de deficiência, os professores e gestores escolares tendem a adotar etapas e fases de desenvolvimento que são conhecidas. Enquanto no caso das crianças com deficiência, não é incomum, que seja necessário incluir etapas adicionais de ensino, ou fazer adaptações na dinâmica didática, o que gera inseguranças nos professores quanto ao planejamento educacional. Por exemplo, os professores podem utilizar os currículos estabelecidos nas redes estaduais e municipais, ou a BNCC, para estruturar seu plano de aula. Contudo, no caso de crianças com atraso global do

desenvolvimento, a definição das habilidades por componentes curriculares pode não ser suficiente. Exigindo que o professor decomponha habilidades como “associar”, “descrever” ou “relacionar” em ações ainda mais básicas.

Por isso, apesar do expressivo aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares, os estudantes em processo de inclusão são comumente alijados da participação plena nos processos de ensino-aprendizagem e adequada socialização com seus pares (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018). Outro dado que aponta como a inclusão escolar ainda é um processo em construção no Brasil, é a diminuição dos números de alunos com deficiência matriculados nas classes comuns das escolas, que caem significativamente no decorrer dos anos de escolarização. A título de ilustração, apenas cerca de 20% desses estudantes atingem o Ensino Médio. Dados do INEP (2019) indicam que dos 83.829 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados no Ensino Fundamental, apenas 16.980 atingiram o Ensino Médio.

A inclusão escolar parte do pressuposto da equidade de oportunidades. A equidade busca garantir que a educação seja efetiva para todos. E que as circunstâncias e potenciais barreiras geradas entre o ambiente escolar e as especificidades perceptivas, motoras e/ou cognitivas sejam transpostas. Isso significa que, a depender das especificidades de cada estudante, o ensino deve se adequar para dar condições ao garantir o seu pleno desenvolvimento do educando. Respeitando as características e necessidades de aprendizagem de cada um. Diferentemente da noção de igualdade, o conceito de equidade, que guia a inclusão escolar, não pressupõe tratamento igual entre os estudantes, mas que cada um deve receber o suporte e o tratamento mais adequado às suas necessidades de desenvolvimento acadêmicas e cidadãs (MENDES, 2006).

Evidencia-se, assim que um desenvolvimento educacional efetivamente inclusivo só pode ser alcançado com a manutenção de todas as etapas do planejamento educacional preconizado pela

formação e legislação brasileira sobre atuação docente, independentemente do perfil educacional do discente.

Garantir este planejamento para crianças com deficiência é uma tarefa especialmente desafiadora para professores que se sentem despreparados e sem a qualificação adequada para o planejamento e execução de práticas pedagógicas inclusivas. Embora a noção de educação inclusiva preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) busque a promoção da participação, o desenvolvimento integral e a aprendizagem de todo e qualquer estudante, aqui neste presente trabalho iremos focar na inclusão do público explicitamente apontado como alvo da Educação Especial, a saber estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996; 2008).

Plano Educacional Individualizado (PEI): conceituação

Uma metodologia relevante de planejamento educacional de crianças em processo de inclusão escolar é o Plano Educacional Individualizado (PEI). Apesar do PEI não ter sua elaboração e implementação regulamentada no Brasil pesquisas bibliográficas e aplicadas do uso desta metodologia têm apontado seu potencial no planejamento da inclusão escolar (BASSI; BRITO; NERES, 2020; BRAUN; VIANNA, 2011; HUDSON; BORGES, 2020). Mas também há indícios das dificuldades na construção colaborativa desse processo (GOPEL, 2009). Um fator interessante dessa metodologia de estruturação e detalhamento do trabalho docente é o artefato instrumental que ela gera, será detalhado posteriormente. Antes, contudo, propõem-se que avancemos em sua definição e possibilidades de uso.

De forma geral, conceitua-se o PEI como um documento estruturador da prática docente e de gestão educacional, fruto de um processo colaborativo de planejamento com foco na promoção do desenvolvimento educacional pleno. Desenvolvimento esse que deve abarcar aspectos acadêmicos e socioafetivos dos estudantes

público-alvo da Educação Especial em processo de inclusão escolar (PEREIRA; NUNES, 2018; REDIG *et al.*, 2017; RUBLE *et al.*, 2010; TORANA *et al.*, 2010). Dessa forma, o PEI se constitui em um conjunto estruturado de ações que se torna relevante ferramenta de trabalho na superação das barreiras à inclusão de alunos com deficiências. Inclusão esta que deve contemplar o adequado progresso de aprendizagem em todas as instâncias do desenvolvimento humano.

Na elaboração do PEI é preciso garantir a participação dos diferentes atores que contribuem, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento educacional do educando. Além disso, há recomendações sobre a formalização do PEI em um documento (artefato), sobre o registro das diferentes avaliações, diagnósticas e formativas, dos registros médicos e da anamnese na composição do PEI.

Contudo, iremos focar neste texto em um outro componente fundamental para criação do PEI, a operacionalização dos objetivos de ensino. Esse processo garante a estruturação, análise (no sentido de decomposição) e ordenação das habilidades, conhecimentos e aprendizagens almejadas para o estudante no decorrer do ano letivo. Neste sentido, propõe-se a adoção de uma macroestrutura para definição operacional dos aspectos de desenvolvimento educacional de crianças em processo de inclusão. A seguir serão detalhados algumas orientações gerais e estratégias práticas adaptadas de experiências empíricas e sistematizações sistemáticas de relatos publicados que podem guiar a construção efetiva dos objetivos de ensino do PEI.

Plano Educacional Individualizado (PEI): operacionalização dos objetivos de ensino

Os professores têm dificuldades em identificar, descrever os componentes e priorizar as habilidades e competências educacionais ao fazerem o planejamento escolar dos estudantes em processo de inclusão.

Critérios de aprendizagem claros e bem especificados devem ser incorporados à proposta de PEI. Em particular, tais critérios devem se materializar no registro de objetivos de ensino que contemplem tanto o desempenho, como aspectos de competência (REID *et al.*, 2003). Objetos de ensino baseados no desempenho referem-se ao que o professor e os estudantes fazem (ou seja, executam ativamente no contexto escolar). Enquanto objetos de aprendizagem baseados em competências refere-se à prática da formação contínua até que os estudantes demonstrem de forma adequada as competências preocupantes (ou seja, cumpram os critérios de domínio estabelecidos).

Para tal, recomenda-se que a partir da avaliação detalhada dos aspectos cognitivos, do desenvolvimento motor, das competências socioemocionais e acadêmicos seja preparado um documento que detalhe os objetivos de ensino críticos. Adaptado dos trabalhos detalhados de análise da qualidade de planos educacionais individualizados Ruble e colaboradores (2010) e do livro de Bateman e Herr (2011) sobre definição de objetivos funcionais e de avanço mensuráveis do PEI, sugere-se que na elaboração do PEI o professor deve considerar três grande macro orientações, divididas em suas subdivisões:

1. *Há clara fundamentação de escolha dos objetivos de ensino e sua ordem de ensino*

1.1. A não definição da aprendizagem de uma dada meta/objetivo é um dos fatores cruciais para o atraso no desenvolvimento educacional do estudante;

1.2. O objetivo de ensino é uma habilidade crítica, com potencial para impulsionar o desenvolvimento;

1.3. A meta/objetivo de ensino garante o máximo possível de possibilidades de conviver em ambientes menos restritivos e com maior autonomia;

1.4. O desempenho do aluno para este objetivo é descrito de uma maneira que o vincula ao currículo geral ou currículo de instrução especialmente projetada para a meta/objetivo;

1.5. Encontro na literatura especializada ou em relatos de experiências exitosas parâmetros que sustentam a escolha dos objetivos de ensino;

1.6. O nível atual de desempenho do aluno é descrito para cada objetivo;

2. *Contém um método/forma claro(a) e compartilhável para medir o objetivo de ensino*

2.1. A meta/objetivo de ensino deve descrever o comportamento de um estudante que já apresenta a habilidade/competência esperada.

2.2. A meta/objetivo pode ser medido em termos objetivos (ex. número de palavras corretas, aumento de tempo de interação positiva com os colegas, aumento da frequência da participação nas atividades etc.);

2.2.1. Cada objetivo de ensino deve ser descrito como uma ação do estudante, seja uma ação motora ou linguística-cognitiva (ex. apontar, repetir, falar, escrever, associar, categorizar...)

2.2.2. A descrição da ação deve necessariamente incluir o contexto no qual essa ação é esperada (ex. ao ler um texto de construção gramatical simples, ao ouvir uma pergunta que enfatiza os elementos mais básicos do conceito ou após o professor dar o modelo da escrita)

2.2.3. Indicar o nível de autonomia esperada do estudante para executar a ação (ex. iniciará a escrita após modelo do colega)

2.3. Compreender o critério não exige nenhuma informação além do que está contido na descrição do objetivo;

2.4. A forma de escrita das metas/objetivos permite prestar contas para o aluno, para a família e para os demais profissionais de suporte sobre o cumprimento dos objetivos educacionais;

2.5. A forma de alcançar essa meta/objetivo garante a participação de todos em sala. Desincentivando a exclusão do estudante na adaptação da atividade;

3. Os critérios para medir o progresso estão claramente definidos

3.1. O desempenho do aluno para este objetivo é descrito de uma maneira que o vincula ao currículo geral ou currículo de instrução especialmente projetada para a meta/objetivo;

3.2. Os critérios utilizam valores quantificáveis (ex. após X ocorrências corretas, após Y dias sem erros, após Z aulas lendo sem ajuda);

3.3. Há definição de critérios quantificáveis que indicam a necessidade de revisão da estratégia de ensino. Após qual período/oportunidades e ensino (aulas, atividades etc.) ou outro comportamento (ex. presença de irritabilidade) a estratégia de ensino ou o objetivo de ensino será revisto;

3.4. São garantidas em sala as condições adequadas para que o comportamento (habilidade, conhecimento ou competências) almejado ocorra;

3.5. É descrito um método de medição da meta (progresso almejado), incluindo critérios indicadores de que a meta foi alcançada;

3.6. O cronograma para a obtenção da meta (progresso almejado) é descrito especificamente para o objetivo.

O objetivo das orientações acima não é, de forma alguma, exaustivo. Mas pode servir de base inicial para a avaliação dos objetivos de ensino elaborados no PEI. A maior exigência de detalhamento pode gerar uma sobrecarga, principalmente se for pensada de uma única vez e para todo o ano. A recomendação é que poucos objetivos sejam inicialmente planejados. Garantindo ao menos três ou quatro para cada domínio (componente curricular) e um número razoável de outras habilidades transversais (ex. socioafetivas, motricidade fina, raciocínio lógico, expressão em público ou argumentação). Para as habilidades transversais, sejam elas cognitivas, motoras ou sociais, é necessário um alinhamento com outros profissionais ou familiares. Uma vez que, por conta do perfil da criança em inclusão, pode estar fora do alcance imediato

do professor os dados e competências necessários para estimar o tempo necessário para aquisição de algumas dessas habilidades.

A seguir listamos alguns exemplos de aplicação e orientações gerais das recomendações de operacionalização dos objetivos de ensino. Para tornar mais claro, exemplos do item 1.2 podem ser:

Área da Habilidade	Comportamentos-Alvo Potenciais
Atentar e Prontidão	Contato visual, ficar sentado por durações progressivamente mais longas, olhar cada estímulo em uma matriz (scanning), seguir um estímulo com os olhos (tracking) etc.
Habilidades Cognitivas	Contar com correspondência um-para-um, contar memorizado, fazer correspondência entre estímulos idênticos e não idênticos, correspondência e identificação de quantidades etc.
Imitação	Copiar movimentos de outras pessoas, com ou sem objetos, copiar os outros em situações novas (aprendizagem por observação) etc.
Habilidades de Ouvinte	Orientar na direção dos estímulos, seguir instruções simples e complexas, seguir instruções dentro de um grupo etc.
Habilidades de Falante	Copiar vocalizações de outros, mandos ³⁸ , tatos, iniciar e responder durante conversas as palavras, frases e perguntas dos outros etc.
Habilidades de Brincar	Engajamento independente e apropriado com brinquedos, brincar com brinquedos de forma funcional, brincar com uma variedade de brinquedos, brincar ao lado dos outros etc.
Habilidades Sociais	Responder ao nome, se orientando para o falante, orientar-se na direção dos estímulos auditivos, seguir o apontar ou os olhos dos outros (atenção conjunta) etc.
Automonitoramento e Autoregulação	Atentar e responder ao próprio comportamento.

Fonte: LaFrance, D. (2018)

O exemplo da Matriz Curricular do Estado de Alagoas de 2020, Ensino Fundamental, 5º Ano (pág. 31) nos ajudará a detalhar as recomendações do item 2.2. (*A meta/objetivo pode ser medido em termos objetivos*). Pode ser preciso decompor o exemplo de habilidade prioritária abaixo descrita a depender do perfil do estudante.

(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.

Nesse caso, é possível definir a *ação de classificar* de diferentes maneiras, o que torna a avaliação da aquisição da habilidade mais facilmente identificável em sala de aula. Desse modo, a ação de classificar pode ser descrita como:

- Nomear um período como “simples” ou “composto”;
- Apontar exemplos de períodos “simples” e “compostos”;
- Agrupar fichas com períodos “simples” em uma caixa e períodos “compostos” em outra;

- Escrever exemplares de períodos “simples”.

Do mesmo modo, a descrição do contexto no qual essa ação é esperada pode ser feita de diferentes maneiras. Por exemplo:

- Quando o colega mostra uma figura de uma ação;
- Após a solicitação verbal da professora;
- Ao ler um texto composto por ao menos cinco períodos compostos.

Por fim, para exemplificar como pode ser detalhado operacionalmente o nível de autonomia do objetivo de ensino podemos considerar:

- Com execução autônoma (sem ajuda) da escrita;
- Com modelo verbal (descritivo) da ação do colega;
- Com suporte físico (motor) do auxiliar de sala.

Dessa forma, a combinação das recomendações acima pode gerar os seguintes objetivos de aprendizagem:

- Após a solicitação verbal da professora O ESTUDANTE irá apontar exemplos de períodos “simples” com execução autônoma (sem ajuda);
- Ao ler um texto composto por ao menos cinco períodos compostos O ESTUDANTE irá escrever CINCO exemplares de períodos “simples” com modelo da professora que irá escrever os primeiros DOIS exemplares.

De modo geral, a Tabela 1 pode servir de guia para a definição operacional de objetivos de ensino. E acessível para cópia e uso no link MODELO - PEI (Objetivos de Ensino)¹.

¹ <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1wENAZOpI2vUTjvCfQLM0aPspeURXjTlTtSda3gSgXOE>

Tabela 1. Modelo para registro da avaliação e detalhamento das ações do PEI

ETAPA	DESCRIÇÃO	FUNDAMENTAÇÃO (<i>Teórica, empírica e/ou ética</i>)	MÉTRICA (Medida da ação)	VALOR MEDIDO ATUAL	VALOR MEDIDO OBJETIVADO
<i>Avaliação Inicial</i>					
<i>Validade Social</i>	Definir as estratégias para avaliação da validade social				
<i>Avaliação indireta</i>	Definir as estratégias de avaliação indireta				
<i>Avaliação direta</i>	Definir as estratégias de avaliação direta				
<i>Avaliação pré-requisitos</i>	Descrever quais comportamentos necessários à aquisição do comportamento-alvo foram analisados				
<i>Hierarquização</i>					
<i>Sequenciamento pré-requisitos</i>	Indicar a ordem de ensino adequada dos comportamentos que		<i>Como será avaliado que o</i>	<i>Estado atual de desenvolvimento do pré-requisito</i>	<i>Valor que indique desenvolvimento</i>

	são pré-requisito para a aquisição do comportamento-alvo		<i>estudante tem o pré-requisito?</i>		<i>satisfatório do pré-requisito</i>
<i>Identificação dos ganhos</i>	Quais ganhos o indivíduo, ou pessoas significativas, terá na aquisição do comportamento-alvo		<i>Relacionar o porquê garantir o pré-requisito ajudará o estudante</i>	--	--
<i>Planejamento condições de ensino</i>	Elencar as condições práticas para o ensino, levando em conta o tempo disponível, o suporte (demais profissionais que atendem o indivíduo) e a disponibilidade da escola e família				
<i>Definição Comportamento-alvo</i>					
<i>Operacionalização</i>	Descrição da ação que o estudante deve executar frente à um contexto específico		<i>Qual medida objetiva será observada?</i>	<i>De onde o estudante parte (valor objetivo)</i>	<i>Onde o estudante deve chegar (valor objetivo)?</i>

<i>Critérios de avanço</i>	Quais os marcos que servirão de indicador de que o indivíduo pode avançar para a próxima etapa do ensino				
<i>Critérios de maestria</i>	Quais os marcos que servirão de indicador de que o indivíduo alcançou os níveis de domínio do comportamento alvo adequados				
<i>Estratégia de Intervenção</i>					
<i>Técnicas de Ensino</i>	Quais procedimentos são mais indicados para cada comportamento-alvo, levando em conta a proficiência do profissional, o tipo de comportamento-alvo e				

	as preferências do indivíduo				
<i>Crítérios de Auxílio</i>	Planejar os procedimentos de gradação da dificuldade (ex. nível de dica/suporte), treinamento de co-partícipes do ensino (ex. pais ou auxiliares de sala) e uso de recursos complementares (ex. programas informatizados ou jogos educativos)				
<i>Procedimentos corretivos</i>	Planejar os procedimentos de auxílio em caso de dificuldades na execução das tarefas de ensino (ex. tipo de feedback), definição				

	de limites de re-exposição em caso de erro, definição dos critérios de reintrodução de alguma dica/ajuda em caso de erro, etc..				
<i>Reavaliação</i>					
<i>Definição de Prazos</i>	Definir antecipadamente o prazo máximo estimado para reavaliar a efetividade da intervenção. Servirá como parâmetro de duração inicial daquela etapa de intervenção				
<i>Avaliação indireta</i>	Definir as estratégias de reavaliação indireta, para verificação da observação da aprendizagem por				

	outros atores (professores regentes, terapeutas e pais)				
<i>Avaliação direta</i>	Definir as estratégias de reavaliação direta, para verificação da consolidação da aprendizagem de acordo com os parâmetros de maestria adotados no planejamento				
<i>Avaliação da generalização</i>	Definir as estratégias de avaliação para verificação da aprendizagem em contextos diferentes daqueles diretamente ensinados (ex. a sala de recurso multifuncional), para interlocutores diversos daqueles diretamente ensinados (ex. apresenta o				

	comportamento ensinado com os colegas, além do professor que trabalhou diretamente com comportamento com o indivíduo)				
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pelos autores.

que o aeto representa um zado e os alunos diferem s quais se envolvem ou se o: as diretrizes de representação s formatos ao ensinar a ativar alunos. (3) Ação expansiva: é

representar o conteúdo de forma se os alunos aprendem de

De modo geral a construção do PEI depende de um trabalho conjunto e articulado de diferentes atores. Contudo, é comum que recaia sobre o professor a exigência de definir o passo-a-passo do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Uma tarefa especialmente desafiadora para crianças com deficiências em processo de inclusão escolar. A grande variedade de necessidades educacionais e especificidades na forma de se comunicar e aprender gera desafios relevantes.

O PEI, como um todo, envolve articulação entre profissionais, registro de avaliações e objetivos de ensino, atas de encontros, reuniões e observações de atividades. Contudo, uma das maiores dificuldades depende da operacionalização dos objetivos de ensino. Ou, como resume a Psicóloga Educacional Sênior da European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Mary Nugent, no Report de 2005 [a operacionalização dos objetivos de ensino deve ser como] "Um guia bruto para o Planejamento Educacional Individual (PEI)".

A primeira tarefa consiste em identificar os pontos fortes e as dificuldades da criança (a natureza e o grau das capacidades, competências e talentos da criança, bem como a natureza e o grau das necessidades educativas especiais da criança e a forma como estas afetam o seu progresso). É muito importante que a informação seja registada em termos comportamentais precisos. Quanto maior o nível de detalhe nesta fase, maior a probabilidade de que os alvos sejam precisos e relevantes. Por exemplo, é mais útil descrever uma criança como "capaz de revezar a vez na atividade com o colega e participar de jogos de equipe no quintal" do que como "tem boas habilidades sociais". Da mesma forma, o termo "alto e perturbador" é bastante vago. Descrições como "Chama o professor de 10 a 15 vezes todas as manhãs e interrompe outros alunos diariamente" é mais útil¹ (pág. 9)

¹ Tradução livre dos autores.

Esperamos que esta breve introdução auxilie professores nessa árdua tarefa e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Referências

BASSI, T. M. S.; BRITO, V. M.; NERES, C. C. O plano educacional individualizado e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: políticas e práticas. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, 24, (2), 1015-1034, 2020.

BATEMAN, B. D.; HERR, C. M. **Writing measurable IEP goals and objectives**. Attainment Company Inc. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. 1996

BRASIL, MEC. **Portaria nº 555/2007**: Política Nacional na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 20 de novembro de 2022.

BRAUN, P.; VIANNA, M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: EDUR, p. 23-34. 2011.

CORNELISSEN, T.; DUSTMANN, C. The benefits of starting school early. VOX: **CEPR Policy Portal**. Retrieved March, 24, 2020.

DO CARMO, B. C. M.; FUMES, N. L. F., MERCADO, E. L.; MAGALHÃES, L. O. R. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 32, 1-28. 2019.

FENG, S.; HAN, Y.; HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. Comparing the reliability and predictive power of child, teacher, and guardian

reports of noncognitive skills. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 119 (6), 2022.

GARCÍA, J. L.; HECKMAN, J. J.; RONDA, V. The lasting effects of early childhood education on promoting the skills and social mobility of disadvantaged african americans., **NBER Working Papers, National Bureau of Economic Research, Inc**, No 30610, 2021.

GOEPEL, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration? **Support for learning**, 24(3), 126-132, 2009

HUDSON, B. C. S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, 33, 1-26, 2020.

KASSAR, M. D. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, 34, 207-224, 2014

LAFRANCE, D. Planejando intervenções individualizadas. In: SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Appris. 2018.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, 32, 1-22, 2019.

MASCARO, C.A.A.C. Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: e estratégia para inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, 18(205), 12-22, 2018.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11, 387-405, 2006.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, 31 (63), 2018

POLLARD JR, R. Q. *et all*. Integrating primary care and behavioral health with four special populations: Children with special needs,

- people with serious mental illness, refugees, and deaf people. **American Psychologist**, 69 (4), 377, 2014
- REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, 4 (1), -Edição Especial, 33-44, 2017.
- REID D. H., *et all.* Training human service supervisors in aspects of positive behavior support: Evaluation of a state-wide, performance-based program. **Journal of Positive Behavior Interventions**, 5, 35–46, 2003
- RUBLE, L.A. *et all.* Examining the Quality of IEPs for Young Children with Autism. **J Autism Dev Disord** 40, 1459–1470, 2010. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>.
- SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia (Natal)**, 20, 173-183, 2015.
- TANNÚS-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**, 23, 2018.
- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. D.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22, 527-542, 2016.
- TORANA, H.; YASINA, M. H. M.; CHIRIA, F.; TAHARA, M. M. Monitoring progress using the individual education plan for students with autism. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 7, p. 701-706, 2010.
- UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca.1994

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ENCAMINHAMENTO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Verônica Lima dos Reis¹

Tais Crema Remoli Ferreira²

Vera Lucia Messias Fialho Capellini³

Introdução

Avaliar por quê e para quê? Estas perguntas perpassam nossos pensamentos ao refletirmos sobre o processo de avaliação, o que é louvável, visto que devemos sempre questionar as razões para se avaliar.

De acordo com Souza (2003), a partir da década de 1990, este assunto tem ocupado lugar central nas discussões nacionais sobre políticas educacionais com a finalidade de melhoria da qualidade da educação a partir de ações direcionadas às diversas instâncias e sistemas de ensino.

Gomes (2010) menciona que, a partir do mesmo período, esse contexto de mudanças de políticas públicas tem priorizado a equidade do ensino, focando-se no desenvolvimento das

¹ Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP Bauru). Doutorado em Educação Escolar (UNESP Araraquara). Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP Bauru). Especialização em Neuropsicologia (Instituto Ampliata Bauru). Prof^a Coordenadora da Psicologia da Faculdade Eduvale de Avaré. E-mail: veronica.reis@unesp.br.

² Doutora em Educação Especial (UNESP Marília). Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP Bauru). E-mail: taiscrema@hotmail.com.

³ Professora Adjunta do Departamento de Educação do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências na Universidade Estadual Paulista (Unesp - Bauru). E-mail: vera.capellini@unesp.br.

habilidades cognitivas. Assim, para o autor, a avaliação realizada pela escola deve seguir os princípios nacionais, mas também se preocupar em informar a trajetória de desenvolvimento dos alunos. Tal visão corrobora a de Martin (1998), que define uma boa avaliação como aquela que se foca no desenvolvimento do aluno, analisando os resultados gerados por programas de intervenção a partir de metas bem definidas traçadas pelos agentes envolvidos no processo.

Assim, a avaliação do professor também é de grande valia para a verificação de possíveis dificuldades de aprendizagem, tornando-se um laboratório para investigação e práticas de intervenção. No entanto, o despreparo de educadores, ainda fruto da falta de investimento de políticas educacionais com esse foco, contribui para a pouca compreensão diante das dificuldades dos alunos (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004).

Por isto, é necessário o investimento na formação dos professores e na implementação de processos avaliativos produtivos. No estudo da Indonésia de Ismanto (2016), é mencionada a importância do uso de instrumentos confiáveis para verificação da aprendizagem, utilizando-se de medidas quali e quantitativas. Outras pesquisas internacionais, como de Skowronek, Friesen e Masonjones (2011) da Universidade de Tampa – EUA, apresentam a tentativa de buscar novos instrumentos para a avaliação eficiente nas escolas. Nesse estudo realizado com 2976 estudantes, focou-se na criação de uma maneira de avaliar os componentes do ensino efetivo, verificando-se o impacto na aprendizagem do estudante.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB (BRASIL, 1996/2014) preconiza, no artigo 13, que cabe aos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos” (III) e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (IV). Para isso, é necessário e fundamental, na ação docente, o acompanhamento do processo ensino e aprendizagem, verificando o rendimento escolar por meio de avaliação contínua e primando pelos aspectos qualitativos ao longo do período escolar, o que vai acarretar em

aceleração⁴ dos estudos para aqueles com atraso escolar, avanço de série ou aproveitamento de estudos concluídos com êxito (Item V, Art. 24).

Uma avaliação pedagógica do desempenho acadêmico do estudante para o encaminhamento aos serviços da Educação Especial⁵ – contando com o professor da sala comum como o primeiro a identificar características que possam coadunar com aquelas de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) – requer uma mudança de paradigma sobre “avaliação”. Ou seja, não se trata somente de verificar se determinado estudante aprendeu ou não, uma vez que é por meio da avaliação que se busca a excelência no processo de ensino e aprendizagem (MELCHIOR, 1999; OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013; SILVA; OLIVEIRA, 2014).

Por isto, ao avaliar, deve-se objetivar “identificar as necessidades educacionais especiais, suas facilidades na aprendizagem e suas dificuldades gerais e específicas e que se manifestam no processo educacional escolar”. Dessa forma, obtêm-se um parâmetro sobre as providências a serem tomadas “sejam as dos aprendizes ou da própria instituição, aprimorando-a para que ofereça respostas educativas adequadas a todos os alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p. 61).

Pasian, Mendes e Cia (2019) destacam que devido à implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil, torna-se importante o conhecimento dos critérios utilizados para a avaliação e identificação dos estudantes encaminhados para o AEE. A partir de pesquisa realizada com 1202 professores de SRM das redes

⁴ O termo “aceleração” foi utilizado conforme a LDB (1996/2014) para os casos de estudantes com atraso escolar, todavia o mesmo termo, conceituado diferentemente, é utilizado para o AEE de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, conforme Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011).

⁵ Público da Educação Especial (EE): Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

municipais de ensino de 20 estados em mais de 100 cidades brasileiras, foi observada a expressiva dificuldade na realização da avaliação para o encaminhamento e identificação do estudante PAEE para o atendimento na SRM, assim como a falta de serviços que possam auxiliar nesse processo, como uma equipe multidisciplinar (PASIAN; MENDES; CIA, 2019).

Há que se destacar algumas das dificuldades corriqueiramente levantadas por professores para avaliar e identificar a necessidade de encaminhamento para os serviços de Educação Especial. Os estudantes podem apresentar dificuldades de aprendizagem **não** em função de pertencer ao PAEE, mas porque em determinado momento da vida acadêmica não aprenderam algum conteúdo sistematizado⁶⁶.

Ratnengsih (2019), em estudo realizado na Indonésia, descreve dificuldades na identificação das necessidades de aprendizagem de crianças que podem ser PAEE. Alguns obstáculos enfrentados são o baixo nível de compreensão dos instrumentos utilizados para a avaliação, a falta de diretrizes para o procedimento, os meios e o tempo para avaliar. O autor destaca ainda que, quando o processo de avaliação não é eficaz, há um impacto na qualidade da aprendizagem.

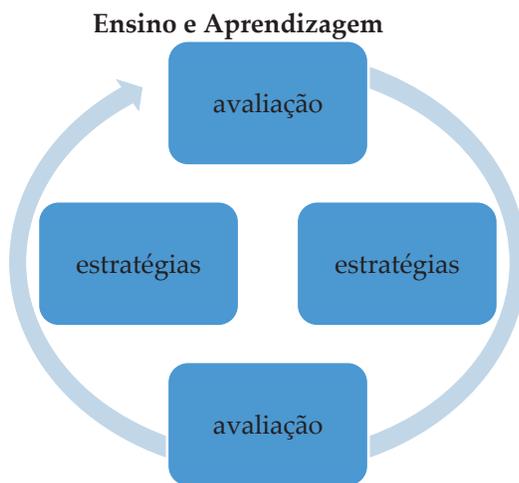
Como resultado desse impacto, a defasagem de uma avaliação apropriada pode levar à falta de ajustes curriculares orientados para a acessibilidade, como no estudo de Oliva (2016), o qual pontua a exclusão de conteúdo a estudantes com Deficiência Visual (DV). A análise da autora, após acompanhamento e observação da rotina de uma estudante com DV em escola comum, constatou que esta acabou tendo seu processo de aprendizagem parcialmente negligenciado por falta de recursos apropriados, sem os quais tinha acesso apenas à parte do conteúdo apresentado aos demais estudantes.

Dessa maneira, nota-se a relevância de recursos humanos e físicos, bem como adaptações de conteúdo, instrução e avaliação

⁶⁶ Informações coletadas com professores do Ensino Fundamental anos iniciais e finais do município de Bauru/SP.

(envolvendo ações cíclicas e processuais, conforme apresentado na Figura 1) como parte do processo de ensino e aprendizagem a todos.

Figura 1 - Ações cíclicas e processuais da avaliação escolar



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A Figura 1 representa a importância constante de se realizar a avaliação tendo uma finalidade: repensar sobre a prática docente e buscar estratégias para melhorias, a fim de garantir o acesso de qualidade ao currículo a todos os estudantes.

Devido à complexidade do processo, sabe-se que o tema “avaliação” costuma gerar incertezas em educadores, especialmente por não ser considerada uma tarefa fácil quanto à coleta de informações com objetivo formativo e com foco no progresso da pessoa avaliada. Ainda mais complexa é a tarefa quando o público é composto por estudantes que podem necessitar de maior suporte acadêmico ou mesmo AEE.

Por isto, este manuscrito objetiva apresentar uma breve revisão de literatura sobre o processo de avaliação pedagógica no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, para o encaminhamento do estudante ao atendimento educacional especializado (AEE).

Método

A primeira parte da busca foi realizada na Base de Dados internacional *Educational Resources Information Center – Eric*, em 2020, utilizando-se os descritores, em inglês, relacionados ao tema: “*evaluation*” e “*assessment*”. Devido à grande quantidade de temática obtida, novas buscas foram executadas a partir de novos descritores mais relacionados ao propósito deste artigo: “*pedagogical evaluation*” e “*pedagogical assessment*”.

A fim de se conhecer a realidade nacional, uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes também foi feita, utilizando-se os descritores “avaliação” e “avaliação pedagógica”. Os dados obtidos são apresentados a seguir.

Resultados e Discussão

A partir da busca realizada, obteve-se uma grande quantidade de artigos sobre o tema “*Evaluation*”, com 273.728 itens, sendo 832 de 2020, e 163.881 para o termo “*Assessment*”, com 817 publicações em 2020⁷. Com foco na avaliação apenas do Ensino Fundamental, foram encontrados 98 artigos sobre “*Assessment in Elementary*”, com as publicações mais recentes em 2019, e 53 publicações para “*Evaluation in Elementary*”, sendo as últimas publicações de 2016.

A fim de se direcionar mais a busca aos objetivos da pesquisa, obtendo-se artigos no campo da Educação, nova verificação foi realizada a partir de outros descritores: “*pedagogical evaluation*” e “*pedagogical assessment*”. Foram obtidos 53 estudos para “*pedagogical evaluation*” e 91 para “*pedagogical assessment*”, sendo provenientes de diferentes países: Austrália, Brasil, Canadá, Chile, Coréia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Filipinas, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Índia, Irã, Malásia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Taiwan e União Europeia.

⁷ Busca realizada em 17 de maio de 2020.

Os artigos abrangem diferentes seguimentos de ensino, conforme apresentado na Tabela 1⁸.

Tabela 1 - Publicações conforme seguimentos de ensino – unitermos “*Pedagogical evaluation*” e “*Pedagogical assessment*”

<i>Education level</i>	<i>Pedagogical evaluation</i>	<i>Pedagogical assessment</i>
<i>Adult education</i>	-	1
<i>Early childhoos education</i>	2	-
<i>Elementary education</i>	1	9
<i>Elementary secondary education</i>	-	6
<i>Grade 1</i>	1	1
<i>Grade 2</i>	1	1
<i>Grade 3</i>	1	1
<i>Grade 4</i>	1	2
<i>Grade 5</i>	1	2
<i>Grade 6</i>	-	1
<i>Grade 7</i>	-	2
<i>Grade 8</i>	-	1
<i>Kindergarten</i>	1	-
<i>High schools</i>	1	3
<i>Higher education</i>	10	39
<i>Junior High schools</i>	1	3
<i>Middle schools</i>	-	5
<i>Preschool education</i>	1	-
<i>Primary education</i>	1	-
<i>Postsecondary education</i>	7	25
<i>Secondary education</i>	3	12

⁸ Observações: a) com o descritor “*Pedagogical evaluation*”, nem todos os dados estavam categorizados por seguimento pela Eric – uma das hipóteses para tal fato é falta dessa especificidade em alguns dos estudos. Assim, a Tabela 1 apresenta apenas os dados das séries disponibilizadas pela base de dados; b) com o descritor “*Pedagogical assessment*”, alguns dos artigos foram classificados tanto por seguimento de ensino como por série pela base de dados, por isto a soma total é maior que o número inicial obtido pela busca (91).

<i>Two year colleges</i>	-	2
--------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na *Educational Resources Information Center – Eric*

No que se refere ao Ensino Fundamental, observa-se que apenas dois artigos (*Elementary Education* e *Primary Education*) foram obtidos na busca com o descritor “*Pedagogical evaluation*”. Um deles abordava o uso de testes em contexto clínico e o outro focava em crianças com autismo em uma avaliação anterior ao Ensino Fundamental.

Os textos relacionados às turmas do Ensino Fundamental (*Grades 1, 2, 3, 4 e 5*, ou seja, de primeiro a quinto ano, totalizando 5 estudos) se referem ao mesmo estudo, realizado com estudantes dessas séries. No artigo, é descrita uma avaliação em contexto clínico com crianças de escola pública a fim de se investigar hipótese de TDAH e altos níveis de inteligência (CORDEIRO et al., 2011). Assim, a busca com o descritor “*Pedagogical evaluation*” não reverteu estudos empíricos relevantes aos objetivos deste manuscrito.

Quanto ao descritor “*Pedagogical assessment*”, foram encontradas nove (9) publicações que retratam o Ensino Fundamental – *Elementary education* – e onze (11) relacionadas a séries específicas desse segmento, de primeiro a oitavo anos (*Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8*). Verificou-se os resumos dos textos com o objetivo de analisar se eram pesquisas empíricas relacionadas à temática aqui em voga. Por este critério, dezessete textos foram descartados, pois: não abordavam avaliação pedagógica (3), não se configuravam pesquisas empíricas (2) ou discorriam sobre o processo avaliativo em ambiente não-escolar (12)⁹. Desse modo, por meio dos critérios utilizados nesta pesquisa, foram selecionados três artigos que se adequavam ao foco deste estudo: Lim e Guerra (2013), Bourke e Mentis (2014) e Herman et al. (2015).

Lim e Guerra (2013) realizaram uma pesquisa com professores de Educação Básica e o processo de ensino e avaliação da

⁹ Também nesta busca obteve-se os estudos de CORDEIRO et al. (2011), realizado com diferentes séries, conforme pontuado nos dados do primeiro descritor.

Matemática. Seus dados mostraram que os docentes não possuíam conhecimento aprofundado para ensino de algumas áreas do conhecimento da disciplina, como geometria, medição, probabilidade e estatística. Por isto, os pesquisadores discutem a importância da formação do professor da Educação Básica, bem como seu conhecimento para ensinar e, conseqüentemente, avaliar conteúdos mais específicos e aprofundados.

Quanto à prática avaliativa relacionada à Educação Especial, Bourke e Mentis (2014) realizaram um estudo com professores da Nova Zelândia visando compreender melhor a temática. Nessa realidade, observou-se o emprego de autoavaliação, avaliações formativas e somativas voltadas ao AEE. Segundo as autoras, essas múltiplas abordagens podem ser integradas ao histórico de aprendizado dos estudantes. Ressaltam que essa estrutura de avaliação integrada para documentar a aprendizagem e os resultados também pode ser aplicável a todos estudantes, sendo ou não PAEE.

Também preocupados com a relação entre o conhecimento docente e o processo avaliativo, Herman et al. (2015) investigaram o ensino de Ciências no Ensino Fundamental e avaliaram as questões de exames aplicados nessa disciplina. Os autores levantaram questões em relação ao conhecimento do professor, o processo de avaliação e a aprendizagem do estudante. Como resultados, obtiveram que: as práticas de avaliação formativa dos professores estão positivamente relacionadas à aprendizagem dos estudantes; as relações entre o conhecimento dos professores e as práticas de avaliação são variadas; a prática formativa eficaz ainda é um desafio. Por isto, os autores sugerem pesquisas contínuas sobre o assunto.

Na literatura internacional, observou-se preocupação quanto à formação do professor em diferentes áreas do conhecimento e como ela estaria relacionada também ao processo avaliativo, questões também pontuadas por Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004). Destaca-se, ainda, a relevância de se utilizar diferentes instrumentos nesse processo para os diferentes estudantes, sendo eles PAEE ou não, corroborando a visão de Martin (1998) e Gomes (2010).

Com esse breve levantamento em base de dados internacional, podemos inferir que a comunidade científica internacional igualmente não apresenta evidências ou discussões sobre como deveria ser o processo avaliativo na sala comum para o encaminhamento de estudantes aos serviços da educação especial, o que nos leva a adentrar em nossa experiência nacional para buscar maiores informações sobre o tópico.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹⁰, utilizando-se o descritor “avaliação”, foram encontrados 238.218 resultados, sendo 156.100 dissertações e 58.906 teses¹¹. As últimas publicações dataram de 2017. Porém, observando-se cuidadosamente os achados, notou-se que 5.093 trabalhos tinham Educação como área de conhecimento. Restringindo-se a busca à “Avaliação Pedagógica”, foram obtidos 79 itens, sendo 48 dissertações e 21 teses. Destas, 37 tinham Educação como área de conhecimento, seis eram da Psicologia, cinco da Educação Especial, cinco de Ensino, quatro de Letras/Interdisciplinar, e as demais pertencem a outras áreas não relacionadas às Ciências Humanas.

Realizando-se a busca a partir dos descritores “Avaliação no Ensino Fundamental”, apenas cinco itens foram encontrados (nos anos 2010, 2012, 2013, 2015 e 2018), sendo três dissertações e duas conclusões de cursos profissionalizantes, realizadas no estado do Rio de Janeiro (3), Minas Gerais (1) e Pará (1). Tais estudos são apresentados a seguir.

Oliveira (2010) registrou o processo de elaboração de um portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem de estudantes de 6 a 9 anos do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola Montessoriana e, embora Montessori seja considerada precursora de estratégias pedagógicas para crianças PAEE, Oliveira (2010) não discorre sobre processos avaliativos de estudantes que demandam por AEE.

¹⁰ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹¹ A busca foi realizada em 20 de maio de 2020.

Ribeiro (2012) desenvolveu estudo intitulado “Uma leitura sobre avaliação no Ensino Fundamental”, em que pesquisou as características de uma avaliação a serviço da aprendizagem e da regulação dos saberes dos estudantes sem focar nos instrumentos de avaliação, mas na avaliação em si. Propôs a utilização de diários de aprendizagem para que o professor acompanhasse a maneira e o aprendizado dos estudantes. Embora não mencione a avaliação pedagógica para o encaminhamento ao AEE, faz críticas à avaliação somativa, o que compactuamos e arguimos inviável aos estudantes, seja ou não PAEE.

Em estudo intitulado “Avaliação no ensino fundamental: do prescrito ao real”, Pereira (2013) também não focou na avaliação pedagógica para o encaminhamento ao AEE, mas investigou “como a avaliação se desenvolve no cotidiano da sala de aula, o que o professor faz e como faz, e em meio ao seu fazer, como o prescrito se materializa ou não em sua prática” (p. 126). Identificou conflitos entre o objeto de trabalho e as práticas pedagógicas que nem sempre se adequam ao que os estudantes precisam para avançar. Em especial sobre avaliação, verificou conflitos quanto ao “tipo de avaliação” prescrito, aos procedimentos adotados, às hierarquias educacionais que determinam o tempo e a forma escolar e a angústia dos professores pelo insucesso dos estudantes ao não serem promovidos, especialmente quando o Conselho de Classe decidia pela “reprovação de alunos pertencentes ao sistema de inclusão, de alunos portadores de algum tipo de transtorno ou distúrbio comportamental, de alunos oriundos de contextos de risco social ou que apresentam dificuldades de aprendizagem de origem desconhecida [...]” (p. 126), mesmo perante o regime de ciclos, que se caracteriza pela supressão da reprovação.

Goes (2015), no estudo “**Concepção de infância e de avaliação no ensino fundamental de nove anos**”, objetivou analisar a concepção de infância e de avaliação nos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos no período de 1998 a 2010 e nos pareceres individuais no Registro Avaliativo das crianças do primeiro ano no período de 2012 a 2013. Sobre a avaliação, foco

deste estudo, não fomenta discussões quanto ao encaminhamento para o AEE, mas explica que a avaliação deveria privilegiar os aspectos qualitativos de modo processual, formativo, participativo, contínuo, cumulativo e, portanto, diagnóstico. Todavia, em suas análises, evidenciou a avaliação como resultado, paradigma tão arraigado na Educação, que torna difícil aos professores refletirem sobre avaliação pedagógica apartada da somativa e próxima da contínua, qualitativa.

No estudo intitulado “**Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé**”, Nogueira (2018) discorre sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e Avaliação Macaense de Alfabetização (AMA), tendo por objetivo analisar os sentidos de avaliação produzidos por docentes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental no município de Macaé/RJ. Retrata a avaliação externa como estratégia política de responsabilização em relação ao processo ensino e aprendizagem. Os docentes participantes de seu estudo argumentam que instrumentos avaliativos externos interferem na autonomia docente de realizar avaliações diagnósticas, dificultando o atendimento às diferenças.

A autora não foca no encaminhamento ao AEE, todavia, ao discorrer sobre “as diferenças”, alinha-se ao objetivo deste manuscrito quanto à avaliação para o encaminhamento ao AEE e demanda por uma avaliação diagnóstica, algo que não percebemos investimentos em nível nacional, pois contraria a avaliação arraigada no sistema educativo brasileiro, em que avaliar tornou-se sinônimo de encontrar por avarias e *avariadores* do sistema educacional.

A partir do breve levantamento e das poucas ou insuficientes combinações de descritores relacionados à complexidade da avaliação pedagógica com vistas ao encaminhamento para serviços especializados, podemos inferir, com base nos resultados, que ainda há uma lacuna importante sobre o processo de avaliação pedagógica no contexto do Ensino Fundamental.

Assim, é urgente que a avaliação pedagógica realizada pelo professor com base no desenvolvimento e nos objetivos de aprendizagem propostos para aquele ano escolar seja o ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas e, certamente a partir deste olhar, considera-se fundamental que o professor perceba *se e quando* é necessário fazer um encaminhamento para a equipe da educação especial do respectivo sistema de ensino, visando uma avaliação multiprofissional complementar.

Vale ressaltar que o objetivo deste manuscrito é refletir sobre a avaliação pedagógica do professor do ensino comum (Ensino Fundamental anos iniciais e finais) para o encaminhamento do estudante aos serviços da educação especial, uma vez que o professor da sala comum muitas vezes é o primeiro a se deparar com as habilidades e dificuldades que os estudantes apresentam, é ele quem percebe que talvez o estudante seja PAEE que tem o direito ao AEE, o que não substitui a avaliação pelo professor da educação especial visando à elaboração do Plano de AEE de acordo com a Nota Técnica nº 4/2014 (BRASIL, 2014).

Capellini (2016) explica que, para avaliar, o professor da sala comum precisa ter uma matriz referencial que possibilite a análise do que o estudante aprendeu sobre o currículo proposto para aquele ano letivo. Ter um mapa geral da aprendizagem da turma implica em conhecer cada estudante e suas especificidades, em um processo que possibilita a identificação das potencialidades e necessidades de cada um.

A partir de tais referenciais e das expectativas de aprendizagem para cada série/ano, o docente deve utilizar, como estratégias, a observação, o registro, as atividades diagnósticas e todo o contexto do ensino. Esse momento de avaliação é uma oportunidade para reflexão sobre as necessidades do estudante: AEE, encaminhamento para avaliação do sistema de saúde, reforço escolar, alterações na prática docente ou outro tipo de atendimento. Assim, a avaliação visa “auxiliar e orientar os educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos” (BRASIL, 2006, p. 21).

Ressalta-se que, sendo a avaliação do professor da sala comum eficaz, reverberará um encaminhamento efetivo, momento em que o professor especializado atuará, buscando, como consta no Art. 2º da LDB (BRASIL, 1996/2014), que a educação especial garanta “os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização”.

Destaca-se, nesse processo, a importância do conhecimento histórico familiar, levantando-se dados sobre desenvolvimento, histórico escolar, como a família concebe o ensino e aprendizagem, qual seu papel nesse processo etc. Tais informações poderão auxiliar na compreensão da heterogeneidade de cada estudante e as especificidades para o planejamento pedagógico ou ainda justificar o motivo do encaminhando, bem como as estratégias e providências já tomadas para atender as necessidades educacionais de cada um.

Portanto, é preciso uma reestruturação de procedimentos para os diferentes estudantes, visando verificar de que forma podem ser melhor assistidos e atendidos. Adaptações necessárias ao currículo e estratégias são muito importantes, bem como a atenção às especificidades de cada um e à forma de avaliá-los. Assim, itens cuidadosamente pensados e planejados, planilhas de avaliação e formulários são instrumentos importantes para esse processo de avaliação e encaminhamento, especialmente levando-se em consideração as áreas da Educação Especial.

Conclusão

A partir das buscas realizadas em base de dados nacional e internacional, verificou-se que, embora se discuta sobre avaliação, pouco foco é empregado na avaliação do professor da sala comum para possível encaminhamento de estudantes ao AEE, especialmente no Ensino Fundamental, período em que a identificação de estudantes da EE pode melhor ser realizada.

Assim, este estudo teve como objetivo principal apresentar uma breve revisão de literatura sobre o processo de avaliação

pedagógica no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, para o encaminhamento do estudante ao AEE.

Portanto, retomando-se às questões iniciais de *por que e para que* avaliar, é importante ter em mente que se deve realizar a avaliação contínua **porque** se trata de um processo que nos possibilita identificar as potencialidades e necessidades do estudante **para** traçar ações que viabilizem o seu desenvolvimento por meio da garantia do direito à educação e à aprendizagem.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizado em 2013. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso: 09 Ago. 2022.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 13 Jun. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 04 / 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BOURKE, R.; MENTIS, M. An assessment framework for inclusive education: integrating assessment approaches. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 21, n. 4, p. 384-397, 2014.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, maio/agosto 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação pedagógica na organização do trabalho docente com alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD)**, São Paulo: AVA Moodle Unesp [edutec], 2016.

CORDEIRO, M. L. *et al.* Co-occurrence of ADHD and High IQ: a case series empirical study. **Journal of attention disorders**, v. 15, n. 6, p. 485-490, 2011.

GOES, F. A. S. Concepção de Infância e de Avaliação no Ensino Fundamental de Nove Anos. 170f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

GOMES, C. M. A. Cristiano Mauro Assis Gomes. Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 841-849, out./dez. 2010.

HERMAN, J. *et al.* Investigating the dynamics of formative assessment: relationships between teacher knowledge, assessment practice and learning. **Assessment in Education Principles Policy and Practice**, v. 22, n. 3, p. 1-24.

ISMANTO, I. Aspect of language on a qualitative analysis of student's evaluation instrument. **Qudus International Journal of Islamic Studies**, v. 4, n. 2, p. 218-232, 2016.

LIM, W.; GUERRA, P. Using a Pedagogical Content Knowledge Assessment to Inform a Middle Grades Mathematics Teacher Preparation Program. **Georgia Educational Researcher**, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2013.

MARTIN, J. R. Evaluating faculty based on student opinions: problems, implications and recommendations from Deming's theory of management perspective. **Issues in Accounting Education**, v. 13, n. 4, p. 1079-1095, 1998.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. 2.ed Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999

NOGUEIRA, M. P. P. Discursos em disputa: os sentidos de avaliação no ensino fundamental do município de Macaé. 172 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicol. USP**, v. 27, n. 3, 2016.

OLIVEIRA, D. L. Construção de Instrumento de Avaliação da Aprendizagem em Escola Montessoriana. 52 f. **Dissertação** (Mestrado profissional Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_11__oliveira.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-20, 2019.

PEREIRA, R. L. O. A avaliação no Ensino Fundamental: do prescrito ao real. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013.

RATNENSIH, E. Teachers Assessment Problems for Children with Special Needs in Elementary Schools. **Journal Panellation dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa**, v. 5, n. 2, s/p, 2019.

RIBEIRO, D. B. Uma leitura sobre avaliação no Ensino Fundamental. 124 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. A. S. **Concepções sobre Avaliação Escolar: em Busca de uma Avaliação Processual**. São Paulo: AVA

Moodle Unesp [edutec], 2014. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/images/stories/redefor2-ee-ei/1ed-ee-ei/1ed-ee-ei-D10/arquivos-ee-di/1ed-r-ee-di-text01-D10/index.html>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **Teste do Desempenho Escolar II**: Livro de instruções. São Paulo: Vetor, 2019.

SOUSA, Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SKOWRONEK, J. S.; FRIESEN, B. K.; MASONJONES, H. Developing a Statistically Valid AND Practically Useful Student Evaluation Instrument. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 5, n. 1, Art. 11, p. 1-19, 2011.

ESTE LIVRO CONVIDA PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS E NA EDUCAÇÃO ESPECIAL A SE JUNTAREM À TESSITURA DE UMA PEDAGOGIA INCLUSIVA QUE MOSTRA A POTENCIALIDADE DOS ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. TEM TAMBÉM O COMPROMISSO DE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DOS PÓS-GRADUANDOS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, AO BUSCAR DISCUTIR, ANALISAR E DIVULGAR REFLEXÕES SOBRE O TEMA FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação

