



CARLINE SANTOS BORGES  
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES  
PAULO ROBERTO BELLOTTI VARGAS  
(ORGANIZADORES)

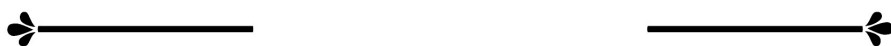
EDUCAÇÃO BÁSICA,  
EDUCAÇÃO ESPECIAL,  
PRÁTICAS E  
FORMAÇÃO DOCENTE:  
TENSÕES E POSSIBILIDADES



EDITORA  
SCHREIBEN

CARLINE SANTOS BORGES  
JOSÉ RAIMUNDO RODRIGUES  
PAULO ROBERTO BELLOTTI VARGAS  
(ORGANIZADORES)

**EDUCAÇÃO BÁSICA,  
EDUCAÇÃO ESPECIAL,  
PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE:**



tensões e possibilidades

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2024

© Dos Organizadores - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: wirestock - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 03/04/2024  
Termo de publicação: TP0152024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B732e Borges, Carline Santos

Educação básica, educação especial, práticas e formação docente : tensões e possibilidades / Carline Santos Borges, José Raimundo Rodrigues, Paulo Roberto Bellotti Vargas. – Itapiranga : Schreiben, 2024.

260p. : il. ; e.book

E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-244-6

DOI: 10.29327/5388902

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Professores – formação. I. Borges, Carline Santos. II. Rodrigues, José Raimundo. III. Vargas, Paulo Roberto Bellotti. IV. Título.

CDU 376

*Para quem continua a acreditar na potência da educação como  
possibilidade de entrada e sobrevivência no mundo.*

*E, por isso, se reinventa para que a educação não seja sempre a mesma,  
mas única conforme aqueles que conosco compartilham suas singularidades.*

*Gratidão pela força da amizade que rompe distâncias e nos faz  
partilhar a vida, o trabalho, as alegrias e as esperanças.*

*Gratidão por essas pessoas que nos ajudaram a tornar realidade  
um desejo de falar sobre educação.*

## — ❖ — SUMÁRIO — ❖ —

CONVOCAÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DOS PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: UM PREFÁCIO DESDE A CONCRETIZAÇÃO DA ESPERANÇA DEMOCRÁTICA.....	7
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Carline Santos Borges   José Raimundo Rodrigues Paulo Roberto Bellotti Vargas</i>	
EDUCAÇÃO PARA QUÊ?.....	19
<i>Jairo Barbosa Moreira</i>	
AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DA INCLUSÃO: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
<i>Fernanda Salla Brandini   Denise Altevogt Braun Daniele de Fátima Gomes Signorelli   Lucimara Barbosa Sonnemann Susana Schneid Scherer</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	45
<i>Ricardo Tavares de Medeiros   Juliana Sousa Elias Andressa Mafezoni Caetano   Alexandro Braga Vieira</i>	
CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES LEGISLATIVOS E LINHAS DE AÇÃO PROPOSTAS.....	59
<i>Keyla Santana Painaud</i>	
TRABALHO COORDENADO NO CUIDADO EDUCACIONAL COMO PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE.....	71
<i>Carlos João Figueiredo Canivete   Julio Antonio Conill Armenteros Olivia García Reyes</i>	
A FALTA DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UM DESAFIO INESPERADO?.....	85
<i>Nelson Santos Maria João Mogarro</i>	
POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA PORTUGUESA: CONTRIBUTOS PARA UM DEBATE ATUAL.....	99
<i>Daniela Semião   Maria João Mogarro   Luís Tinoca</i>	

“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	111
<i>Claudete Freitas de Andrade   Edite Maria Sudbrack Lizandra Andrade Nascimento</i>	
A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	129
<i>Éllen da Silva Rufino dos Reis   Flávia Wagner</i>	
A GEOGRAFIA E A POTÊNCIA DA COMUNIDADE SURDA NO APRENDIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS.....	145
<i>Brigida Mariani Pimenta   Lucyenne Matos da Costa Viera-Machado</i>	
O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CLASSE HOSPITALAR.....	163
<i>Andrea Bruscato</i>	
SOB O ESPERANÇAR FREIRIANO: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APRISIONADOS NO BRASIL.....	171
<i>Vanessa Colares de Bitencourt   Flávia Wagner</i>	
CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ABRIGO: ESTUDOS, DESAFIOS E EDUCAÇÃO.....	187
<i>Joana Migueleena Torrado</i>	
COMO A NEUROCIÊNCIA PODE CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	207
<i>Claudia Moura de Sant’Anna Carvalho de Oliveira</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO SUJEITO COMO EIXO NORTEADOR.....	219
<i>Daniele Inácio da Silva</i>	
“TE AMO”: QUANDO A ESCOLA PRECISA SE REINVENTAR PARA REALMENTE INCLUIR.....	235
<i>José Raimundo Rodrigues</i>	
RECONHECER AS SINGULARIDADES PARA ATENDER AS DEMANDAS DOS ESTUDANTES E CONTINUAMENTE FORMAR-SE DESDE O VIÉS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSFÁCIO.....	251
<i>Cleusa Inês Ziesmann</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	253

# CONVOCAÇÃO PARA A REFLEXÃO SOBRE AS POSSIBILIDADES DOS PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO FORMAIS: UM PREFÁCIO DESDE A CONCRETIZAÇÃO DA ESPERANÇA DEMOCRÁTICA

**R**ecebi, com muito apreço, o convite para prefaciar esta obra organizada pela professora Carline Santos Borges e pelos professores José Raimundo Rodrigues e Paulo Roberto Bellotti Vargas. Confesso que experienciei o sentimento de “peso da responsabilidade” quando li os capítulos em sua íntegra – e o enlevo que essa leitura me causou –, quando tive o privilégio de conhecer as realidades da educação dos países Portugal, Moçambique e Espanha e quando vislumbrei o engajamento dos autores em entregar uma obra de relevância para a sociedade.

A contrapelo da lógica produtivista que se instaurou na academia há alguns anos – que acarreta a perda da qualidade das produções –, os textos apresentados nesta coletânea trazem discussões densas e potencializam importantes reflexões para os leitores que se debruçarem sobre ela.

Convém destacar que os autores, em meio ao avanço do neoliberalismo no Brasil e no mundo – e na educação –, e de tentativas do Governo Bolsonaro (2019-2022) de desmonte da educação pública e, principalmente, das universidades, trazem à tona uma obra que representa um movimento contra-hegemônico, calcada em princípios democráticos e na defesa do respeito à diversidade humana, que estão em consonância com o atual governo brasileiro (2023-2026).

Nesse caminho, os capítulos se relacionam e se complementam em unicidade, de forma a compor a potente obra intitulada “*Educação básica, Educação Especial, práticas e formação docente: tensões e possibilidades*”.

De modo breve, cumpre destacar que a obra tece discussões e reflexões que emergem a partir da problematização do primeiro capítulo cujo título é “*Educação para quê?*”? Nesse sentido, os próximos capítulos apresentam indícios, resquícios e sinais que auxiliam na obtenção de respostas a essa pergunta. Dessarte, irei, parafraseando os títulos e/ou temas dos capítulos, apresentar, a seguir, os motivos pelos quais recomendo veementemente a leitura desta obra.

Para entender *as possibilidades e os limites da inclusão entre o cuidar e o educar no contexto da Educação Infantil*.



Para pensar nas *Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum e refletir acerca da relevância da formação continuada de professores.*

Para trilhar os *caminhos para a inclusão educacional no Brasil e entender os limites legislativos e linhas de ação propostas.*

Para conhecer o *Trabalho coordenado no cuidado educacional como perspectiva da educação inclusiva em Moçambique.*

Para compreender as causas e consequências de *um desafio inesperado: a falta de professores em Portugal.*

Para desvelar as contribuições das *políticas e das práticas inclusivas na escola portuguesa.*

Para buscar a *formação de professores para a educação inclusiva, entendendo suas perspectivas e desafios no cenário hodierno.*

Para entender a necessidade da *Materialização do trabalho do Segundo Professor no atendimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista.*

Para estudar a *geografia e a potência da comunidade surda no “aprendimento” das línguas de sinais.*

Para compreender o papel do *Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores de Classe Hospitalar.*

Para se debruçar *sob o esperançar freiriano, se apropriando das perspectivas emancipatórias para a Educação de Jovens e Adultos aprisionados no Brasil.*

Para conhecer os *estudos, desafios e a educação de crianças e adolescentes em instituições de abrigo.*

Para entender *como a neurociência pode contribuir para a aprendizagem da pessoa com deficiência.*

Para advogar a *inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual na perspectiva do sujeito como eixo norteador.*

Para dizer *“TE AMO”* e compreender, de uma vez por todas, que *a escola precisa se reinventar para realmente incluir o sujeito em sua incompletude.*

Cumprе destacar que os textos que compõem este livro alertam sobre a importância da **Educação para todas as pessoas**, independentemente de quais sejam a sua condição orgânica, condição social, credo, etnia, gênero, idade dentre outras especificidades.

Tendo em vista o exposto, o meu anseio é que este prefácio seja um convite à leitura deste livro. Ademais, que seja um chamamento à possibilidade de reflexões acerca das possibilidades de processos educativos de qualidade em

espaços formais e não formais de educação e na busca de uma educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e que respeite/valorize a singularidade de cada sujeito. Que a minha/nossa tônica, como educadores e sociedade em geral, seja pela busca/defesa de processos educativos de sentido para todas as pessoas. Nesse caminho, precisa-se advogar/estimular, com pertinácia, a formação humana para a criticidade, para a autonomia e para o respeito – e valorização – da diversidade inerente ao ser humano.

Estimo boa leitura e que esta obra, inacabada e incompleta – como qualquer outra –, conforme nos alerta o filólogo Mikhail Bakhtin, se complete na singularidade de cada novo leitor que inebriar-se sobre ela. Deleitai-vos!

***Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>1</sup>***

PPGP/FE/UFG

Verão de 2024 (Segundo ano de retorno à verdadeira democracia no Brasil).

---

1 Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011), graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá (2020), Mestrado (2014) e Doutorado (2020) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal de Goiás, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.



## — APRESENTAÇÃO —

Somos introduzidos nesta obra pelo capítulo *Educação para quê?* proposto por Jairo Barbosa Moreira. Desde esse questionamento que toca profundamente toda a questão do nosso fazer escolar e não escolar, o autor sugere a necessidade de se procurar as razões que nos fazem ainda apostar na educação como um processo civilizatório que nos torna, de fato, humanos. A partir de diferentes referenciais teóricos que versam sobre essa humanização pela via educacional deseja-se fortalecer as convicções de que quanto mais nos aproximamos de situações de barbárie, com desgovernos despóticos, recrudescência de posturas conservadoras e autoritárias, mais se faz necessário movermos forças para assegurar uma educação pública, gratuita, de qualidade referenciada socialmente e, declaradamente, a favor dos mais injustiçados pelo neoliberalismo.

Fernanda Salla Brandini, Denise Altevogt Braun, Daniele de Fátima Gomes Signorelli, Lucimara Barbosa Sonnemann e Susana Schneid Scherer refletem sobre *As possibilidades e os limites da inclusão: entre o cuidar e o educar na Educação Infantil*. Refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e a rotina entre o cuidar e o educar, neste capítulo, as autoras têm por objetivo problematizar a inclusão na Educação Infantil. Analisa-se, para tanto, como a inclusão está assegurada na proposta do Currículo para a Rede Municipal de Ensino de Cascavel-PR, e descrevem-se as experiências vivenciadas no estágio supervisionado no que tocam as possibilidades e limites para a inclusão na Educação Infantil. Para alcançar os objetivos, realizou-se uma pesquisa com abordagem qualitativa, com fontes advindas de revisão bibliográfica, pesquisa documental e relato de experiência. As análises apontam para que o planejamento pedagógico na Educação Infantil precisa considerar os sujeitos do ensino, respeitando-se suas individualidades e necessidades e a rotina da criança, compreendendo suas limitações e dificuldades, mas enfatizando sempre as suas potencialidades, instigando-os por meio de uma educação afetiva que tenha compromissos com uma perspectiva de inclusão social.

Ricardo Tavares de Medeiros, Juliana Souza Elias, Sabrina Selvatici Gomes Ghidini e Alexandro Braga Vieira tratam das *Práticas pedagógicas e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum: reflexões a partir da formação continuada de professores*. O artigo objetiva apresentar um conjunto de problematizações que podem colaborar com o planejamento/ mediação de

práticas pedagógicas no tocante à escolarização de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, busca apoio nas teorizações de Philippe Meirieu (2002, 2005) e em dados produzidos por um processo de formação continuada realizado com professores de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES, fundamentando-se metodologicamente em pressupostos qualitativos e no Estudo de Caso. O presente texto traz questões que atravessam as práticas pedagógicas, destacando-se a necessidade de reconhecimento da escola como espaço-tempo de todos, a aposta na educabilidade humana, o planejamento/ mediação do conhecimento a partir dos princípios da pedagogia diferenciada e a busca pela solicitude e obstinação didática na composição de práticas pedagógicas comprometidas com a formação dos estudantes na relação igualdade-diferença.

O capítulo *Caminhos para a inclusão educacional no Brasil: limites legislativos e linhas de ação propostas*, escrito por Keyla Santana Painaud, docente que trabalha atualmente na França, apresenta um debate e algumas propostas concretas de ação sobre a tomada em consideração das necessidades educativas especiais (NEE). Para isso, propõe, em primeiro lugar, um retorno ao conceito de educação inclusiva a partir da epigênese do termo no contexto do relatório Warnock, de 1978, a fim de fundamentar a epistemologia que será adotada ao longo da reflexão. No que diz respeito à proposta de ação educativa, tratar-se-á de fornecer alguns exemplos baseados no referido relatório mas também na investigação científica relativa à acessibilidade educativa dos alunos com NEE na prática docente do professor, no que diz respeito ao ensino regular ou especializado. Através destes exemplos concretos, devemos esperar que as ações aqui apresentadas possam inspirar os professores que trabalham com alunos com NEE.

*Trabalho coordenado no cuidado educacional como perspectiva da educação inclusiva em Moçambique* é o tema da reflexão proposta por Carlos João Figueiredo Canivete, Julio Antonio Conill Armenteros e Olivia García Reyes. Segundo os autores, a educação em Moçambique está imersa em importantes transformações com o objectivo de responder ao desenvolvimento sustentável declarado no contexto universal e regional. Os estudos desenvolvidos levaram a propor uma concepção pedagógica para a melhoria do atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique, na qual foram aplicados métodos ao nível teórico, ao nível empírico e ao nível estatístico-matemático que permitiram a análise, interpretação e processamento da informação, relacionado ao objeto da investigação; bem como oferecer o caminho para resolver

o problema científico formulado. Propõe-se como solução uma concepção pedagógica voltada para o processo de cuidado educativo, que revela o valor do trabalho coordenado dos órgãos e instituições do Estado para a sua concretização, que se baseia em três ideias norteadoras que contribuem para as relações de coordenação: o diagnóstico multidisciplinar e ações da instituição de ensino, que terá uma estratégia organizada por etapas e ações de curto, médio e longo prazo como forma de sua implementação.

*A falta de professores em Portugal: um desafio inesperado?* é a questão que guia a reflexão de Nelson Santos e Maria João Mogarro. O presente capítulo surge pela necessidade que os autores sentiram em refletir sobre o atual estado da Educação em Portugal, mais especificamente sobre a falta de professores que enfrentamos. Uma vez que estes profissionais, entre outros, são elementos cruciais para a implementação de práticas inclusivas e por isso pretendemos compreender melhor as condições de trabalho dos docentes. Não sendo uma situação exclusiva do contexto português, percebemos que existem medidas que têm sido tomadas nos últimos anos que têm piorado a situação. Defendem uma coerência entre ações e os discursos, notando que o discurso político tem andado muito distante do que é a realidade das escolas portuguesas. As medidas necessárias precisam de ser tomadas urgentemente, mas não numa lógica remediativa, mas sim encarando o problema com medidas que exigem um acordo a curto, médio e longo prazo, que vá para além das barreiras partidárias.

Daniela Semião, Maria João Mogarro e Luís Tinoca abordam *Políticas e práticas inclusivas na escola portuguesa: contributos para um debate atual*. A inclusão das crianças e jovens na escola integra a agenda dos sistemas educativos há décadas. Em Portugal, o processo de desenvolvimento da educação inclusiva também tem vindo a revestir-se de alterações consideráveis, sobretudo no que diz respeito à inclusão dos “alunos com necessidades educativas especiais”, nas escolas regulares, pelo que o objetivo deste capítulo é refletir sobre o desenvolvimento de políticas e de práticas inclusivas, numa perspetiva atual. Os autores apresentam um estudo de caso realizado em Portugal, no ano letivo de 2022-2023, a partir da análise de um questionário aplicado a 45 participantes (professores e alunos) e da análise documental de dois relatórios publicados por organizações públicas (Ministério da Educação e OCDE), tendo como pano de fundo o mais recente diploma legal (Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho), que estabelece os princípios e as normas de inclusão na escola. Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao SPSS (versão 29) e os dados qualitativos foram analisados através do modelo de análise de conteúdo

(Bardin, 1977; Schreier, 2017). Os resultados sugerem que, embora as políticas sejam congruentes com a agenda internacional, há vários desafios que as escolas, e os professores em particular, enfrentam para incluir todos os alunos, como a escassez de formação específica e o excesso de burocracia. Ao nível das práticas, é perceptível a disponibilidade dos docentes para apoiar os alunos, ainda que existam fragilidades ao nível dos recursos humanos e materiais. O capítulo termina com recomendações para o desenvolvimento de escolas mais inclusivas.

Com o tema *Formação de professores para a educação inclusiva: perspectivas e desafios*, Claudete Freitas de Andrade, Edite Maria Sudbrack e Lizandra Andrade do Nascimento versam sobre a formação de professores para a educação inclusiva. Inicialmente, desde uma revisão bibliográfica, são retomadas as legislações vigentes referentes à educação inclusiva, ao Atendimento Educacional Especializado e à formação específica para o trabalho voltado aos estudantes com deficiência. A seguir, são discutidas as especificidades da formação de professores inclusivos, enfatizando que, além das responsabilidades pertinentes aos educadores em geral, cabe àqueles que atuam na inclusão desenvolver habilidades e competências específicas para a atuação junto a pessoas com deficiência, em especial o desejo de contribuir para que todos possam aprender e desenvolver suas potencialidades, em conformidade com suas potencialidades e com respeito às suas limitações. Destaca-se a relevância de um processo educativo pautado na amorosidade, na ética, no respeito e na solidariedade, guiando-se pela alegria do encontro de seres humanos diversos e pela esperança e utopia de que um mundo justo e fraterno é possível.

Éllen da Silva Rufino dos Reis e Flávia Wagner apresentam-nos a reflexão *A materialização do trabalho do Segundo Professor no atendimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista*. Desde a realidade catarinense, as autoras apresentam as funções do Segundo Professor no contexto da escola regular e sua atuação junto a um dos sujeitos público alvo da educação especial, mas também na relação com o professor regente e com o contexto mais amplo do cotidiano escolar. Compreendendo que a existência desse cargo constitui-se com um marco importante das políticas inclusivas, discute-se como o que está prescrito na legislação se concretiza na escola. Ao considerarem o marco legal que define o Segundo Professor ou Segundo Educador pode-se perceber os avanços, desafios e espaços de reflexão que se abrem sobre a atuação em conjunto para assegurar aos estudantes o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Brígida Mariani Pimenta e Lucyenne Matos da Costa Viera-Machado

refletem sobre *A geografia e a potência da comunidade surda no “aprendimento” das línguas de sinais*. Considerando a geografia como um espaço/noção importante no desenvolvimento da língua de sinais para os surdos, as autoras trazem um recorte da dissertação de mestrado defendida pela primeira autora e orientada pela segunda: *Encontros Surdo-Surdo(s) como Espaço de Produção de uma Comunidade: a Potência do(s) Encontro(s)-Amizade(s)*. A partir da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, servem-se da cartografia como metodologia de escrita e produção dos dados. Os discursos da comunidade surda permitem problematizar a comunidade surda escolar como espaço de “aprendimento” da libras. Tomar posse da língua como um *aprender* que pode ocorrer também em outros espaços como a família dos surdos, as associações, a prática de esportes. Somos mais uma vez confrontados sobre perspectivas de educação bilíngue e seus espaços de existência.

No texto *O Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores de Classe Hospitalar*, Andrea Bruscato reflete sobre a importância do coordenador pedagógico enquanto organizador, planejador e orientador da formação continuada de professores de Classe Hospitalar. O texto destaca a necessidade de uma formação de qualidade, para que a equipe pedagógica possa desenvolver atribuições com clareza e contribuir para o processo de inclusão e construção de uma educação que esteja a serviço da formação do cidadão crítico e participante. Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico é o profissional que apoia, ampara e articula ações junto à sua equipe. Para tanto, precisa conhecer os desafios que o ambiente hospitalar suscita, estar preparado para orientar o trabalho pedagógico, lembrando que o respeito àquilo que é indispensável deve vir sempre em primeiro lugar: a vida, o bem-estar e a saúde, mas quando tudo isso faltar, o de buscar, no interior de si mesmo, forças para amparar os professores e, juntos, encontrar alternativas.

Vanessa Colares de Bitencourt e Flávia Wagner nos fazem aproximar de uma realidade pouco conhecida e discutida em nossas licenciaturas. *Sob o esperarçar freiriano: perspectivas emancipatórias para a Educação de Jovens e Adultos aprisionados no Brasil* é um convite a adentrarmos num outro espaço que, historicamente, viveu seu surgimento muito próximo ao da escola moderna e das fábricas, mas fazê-lo desde a perspectiva da educação. As autoras nos sugerem como o pensamento de Paulo Freire pode contribuir para que homens e mulheres em situação carcerária possam retomar reflexiva e criticamente as questões relacionadas à libertação no seu sentido mais amplo e considerar a educação como essa possibilidade que abre o mundo ao sujeito que deseja conhecer, mas que, por diversos fatores não pode concluir a Educação Básica na escola regular.



Uma educação emancipatória perpassa os mais diversos espaços e nos questiona sobre a escola comum.

Joana Miguelena Torrado, no texto *Crianças e adolescentes em instituições de abrigo: estudos, desafios e educação*, apresenta-nos parte de sua pesquisa doutoral que tinha por objetivo conhecer a representação social das CA abrigadas que estão sob medida de proteção acolhimento residencial no país Basco. Para dar resposta a esse objetivo, a autora realizou uma pesquisa qualitativa com metodologia mista, combinando um questionário *ad hoc* (n=73), entrevistas semiestruturadas com profissionais (n=15), entrevistas semiestruturadas com jovens que haviam saído do sistema de proteção que tinham entre 18 e 22 anos (n=15), e três grupos focais de jovens e profissionais (dois de jovens e um de profissionais). Neste capítulo unicamente são apresentados alguns resultados relativos ao direito da educação deste coletivo desde a perspectiva dos jovens. A autora conduz-nos a refletir sobre um tema comumente relegado, inclusive por não ser visível estatisticamente. Diante do texto de Miguelena faz-se impossível não se perguntar sobre que tipo de educação ou acompanhamento educacional é ofertado a crianças e adolescentes que, por diversos fatores, passam parte de suas vidas em abrigos.

Cláudia Moura de Sant'Anna Carvalho de Oliveira auxilia-nos a conhecer um pouco mais sobre *Como a neurociência pode contribuir para a aprendizagem da pessoa com deficiência*. O objetivo deste capítulo foi verificar como as neurociências têm contribuído para a aprendizagem da pessoa com deficiência em relação às dinâmicas e ações pedagógicas favorecedoras do acesso, permanência e desenvolvimento escolar como fundamentado pelos preceitos da educação inclusiva. As discussões visam avançar no debate da formação e atuação docente com base no reconhecimento das bases científicas cognitivas do aprendizado, e das facetas que compõem o cérebro e suas conexões, e como esses elementos favorecem não só a elaboração de estratégias que minimizem o impacto dos prejuízos decorrentes dos quadros de déficit intelectual, mas acima de tudo posicionem os docentes como agentes centrais no processo de mediação.

*Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual na perspectiva do sujeito como eixo norteador*, capítulo escrito por Daniele Inácio da Silva, é uma provocação a repensarmos uma série de questões desafiadoras. A autora traz algumas contribuições a respeito da inclusão escolar, na perspectiva do sujeito como eixo norteador, considerando que há um caminho pela frente contra o preconceito e respeito às diversidades; bem como contra o capacitismo. A inclusão das pessoas através de suas necessidades, tem sido um grande desafio para a escola, apesar de tal espaço ser lugar de representatividade que sempre teve relevância

no contexto histórico. O papel do professor como mediador neste processo, pede-nos que não foquemos o olhar para entidade, ou academia, ou governo, mas contemplemos a singularidade de cada pessoa e seus direitos. Trazendo elementos de práticas do movimento apaeano a autora nos convoca a considerar como nessas instituições tem se dado também processos de inclusão que, para além da criança/adolescente/jovem atendido, repercute no seio familiar e pode ser fomento a políticas públicas.

José Raimundo Rodrigues, a partir de uma experiência formativa destinada a profissionais da educação e familiares de crianças acompanhadas pela Educação Especial no município de Carandaí-MG, apresenta-nos *“TE AMO”*: *quando a escola precisa se reinventar para realmente incluir*. Refletindo sobre as categorias Tempo, Experiência, Aprendizado, Mudança e Organização, o autor nos provoca com uma linguagem acessível a percebermos o quanto a escola, da forma como a conhecemos na atualidade, permanece uma instituição que não consegue incluir os estudantes atípicos. O texto é uma memória que mostra o quanto a experiência do autor juntamente com aspectos teóricos e o registro histórico da formação ofertada nos permitem ampliar reflexões vivenciadas em pequenos contextos, demarcando também como o município em questão vivencia os apelos à uma outra forma de atuação escolar.

Os textos deste livro apostam numa educação para além dos espaços tradicionais e que tenha como foco primordial a compreensão desse direito estendido a todos. A Educação Básica, ainda tão jovem em nosso país, enquanto prática democrática e destinada a todos, ganha novos rumos com a modalidade Educação Especial forjando no interior das escolas o pensar em outras formas de ensinar-aprender. O olhar para outros países ajuda-nos a perceber avanços e retrocessos e permite-nos, ainda que brevemente, fazer certa leitura comparada acerca da educação. Justamente por ser compreendida como educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, as autoras e os autores nos lançam o desafio de pensar a formação dos professores e também outros lugares onde o aprender seja assegurado.

Aos leitores desejamos que compartilhem dessas reflexões, deixem-se questionar e possam também fazer borbulhar dúvidas sobre o que apresentamos, gerando assim um movimento contínuo que faz do aprender-ensinar uma ação viva, dinâmica e sempre convocada a atualizar-se.

Às amigas e aos amigos que aceitaram o nosso convite para essa obra coletiva, o nosso mais sincero obrigado e a certeza de que, ao escrevermos sobre nossas pesquisas, iniciamos um caminho sempre novo. Ao compartilhar nossos trabalhos sentimos-nos impulsionados a continuar ainda mais no caminho

iniciado. Ao vermos esses textos diante de mãos e olhos de outros além de nossos círculos, a garantia de que não estaremos sozinhos e que deixamos um bom trilho para os que nos sucederão.

*Carline Santos Borges<sup>1</sup>*

*José Raimundo Rodrigues<sup>2</sup>*

*Paulo Roberto Bellotti Vargas<sup>3</sup>*

- 
- 1 Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Estágio de doutoramento em Educação no exterior pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na área de Formação de Professores - especialidade: Educação Especial, no âmbito do Programa Intercalar de Doutoramento em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório em Educação Comparada, Inclusão e Direitos Sociais - ObECIDS CNPq/UFRRJ. Atuou como membro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Espírito Santo (CONDEF), do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher do Estado do Espírito Santo (CEDIMES) e do Grupo Gestor Estadual do Programa BPC na Escola do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Especial, formação de professores (inicial e continuada), políticas públicas, direitos sociais das pessoas com deficiência, intersetorialidade, atendimento educacional especializado, currículo escolar e Estudo Comparado em Educação. Tem experiência profissional como professora de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de Vitória/ES, da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo e do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes/Serra e do Curso de Pedagogia da Faculdade Brasileira MULTIVIX/Vitória/ES e como Gerente de Políticas para a Pessoa com Deficiência da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Governo do Estado do Espírito Santo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3800459317089612>. E-mail: [carlinesborges@ufrj.br](mailto:carlinesborges@ufrj.br).
  - 2 Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1993), mestrado (2006) e doutorado (2011) em Teologia Sistemática pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia de Belo Horizonte; graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior FABRA. Mestrado e Doutorado em Educação pelo PPGE - UFES. Atualmente é Coordenador de Turno da Prefeitura Municipal de Vitória. Tem experiência na área de educação, gestão escolar, pesquisa documental. Nos últimos anos pesquisa sobre educação de surdos em documentos históricos franceses do final do século XIX e início do século XX. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0054461655991890>. E-mail: [jrrzenga@yahoo.com.br](mailto:jrrzenga@yahoo.com.br).
  - 3 Professor aposentado na Rede Estadual de ensino (ES). Coordenador do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB) desde 2006. Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1985). Especialização em Planejamento Educacional, pela Faculdades Integradas de São Gonçalo (1991); em Planejamento, Implementação e Gestão em EAD pela Universidade Federal Fluminense (2011) e em Mediadores em Educação à Distância pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em 2011. Mestrado em Educação pela UFES (2021). Foi presidente do Conselho de Escola da Escola Municipal de Ensino Fundamental Nestor Gomes, Presidente do Conselho Municipal de Educação e Secretário Municipal de Educação de Castelo/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1332700647778364>. E-mail: [Vargaspolocastelo@gmail.com](mailto:Vargaspolocastelo@gmail.com).

## EDUCAÇÃO PARA QUÊ?<sup>1</sup>

*Jairo Barbosa Moreira<sup>2</sup>*

O título deste capítulo pode soar estranho, óbvio e até mesmo desnecessário para centenas, milhares de pessoas. Todavia, refletir sobre educação é algo sempre necessário e fundamental para o desenvolvimento humano, sobretudo quando vivemos mergulhados em sérios problemas que afligem o mundo, tais como os desastres ambientais e climáticos, a fome e a miséria de milhões de pessoas, o aumento da violência, a sustentação de uma guerra armada por causa de interesses individuais, o individualismo exacerbado, entre outros desafios civilizatórios. Fazer emergir a questão “Educação para quê?” é, a princípio, reconhecer a urgente necessidade de pensar o sentido de nossas vidas no mundo, inclusive a questão da sobrevivência cósmica. Essas são algumas razões para se pensar o que é educação, qual a sua especificidade e qual o seu sentido para nós humanos.

Educar é um ato humano. Nenhum outro animal é capaz de se educar a si mesmo. Por exemplo, o “João-de-barro”, o “beija-flor”, ambos constroem seus ninhos sempre da mesma forma, por repetição. O que difere os seres humanos de outros animais é a capacidade de fazer coisas de diferentes modos e formas. Ainda que a repetição seja um aspecto do aprender humano, ela não o determina. Educação é uma tarefa que ultrapassa a mera repetição, pois trata-se de uma capacidade de desencadear o novo, de realizar constantes mudanças, de tornar-se melhor, de transformar a si mesmo e o mundo do qual faz parte. Ela é um caminho formativo de humanização.

Pensada dessa forma, a educação é um projeto de desenvolvimento, de aperfeiçoamento das potencialidades humanas por meio das relações com os outros e com o mundo. Nos educamos não para nós mesmos, mas como diria Hanna Arendt (2007), filósofa alemã do século XX e autora da obra intitulada *A condição humana*, nos educamos para “sermos-com-os-outros-no-mundo”, isto é, para aprendermos a “conviver”.

---

1 Uma versão inicial dessa reflexão foi publicada no Jornal do Tocantins em 03 out. 2023. <https://www.jornaldotocantins.com.br/editorias/opiniao/tend%C3%AAsncias-e-ideias-1.1694943/educa%C3%A7%C3%A3o-para-qu%C3%AA-1.2716462>.

2 Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Goiás, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: [jbmdoutorado@gmail.com](mailto:jbmdoutorado@gmail.com).

A ação, única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é especificamente a condição — não apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* — de toda vida política. Assim, o idioma dos romanos — talvez o povo mais político que conhecemos — empregava como sinônimas as expressões «viver» e «estar entre os homens» (*inter homines esse*), ou «morrer» e «deixar de estar entre os homens» (*inter homines esse desinere*). (Arendt, 2007, p. 15)

Na trilha dos estudos arendtianos, a convivialidade é um conceito político, pois une os seres humanos num mesmo lugar, o mundo, e os convoca à participação e à partilha. Conviver é uma via de mão dupla; é um querer encontrar com e um deixar-se encontrar. Então, pode-se dizer que a ausência do espírito de coletividade é um dos instrumentos da instituição do totalitarismo, da exclusão e de todas as formas de barbáries.

De outro modo, o educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1983, p. 79), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma: “...ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Essa concepção de educação nos remete ao conceito de convivialidade em Arendt (2007), um caminho cujo fim é a humanização como projeto civilizatório:

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo intermediário, o mundo ao mesmo tempo separa e estabelece uma relação entre os homens. (Arendt, 2007, p. 62)

A especificidade da educação não é apenas a escolarização e a socialização humana. Essa é uma visão fragmentada, excludente e ameaçadora da dignidade da vida humana e do mundo. A educação é uma tarefa complexa e exige criticidade, requer a busca da verdade sobre os seres, as coisas e o mundo, conduzindo o ser humano à autonomia (Kant, 2004), à emancipação (Adorno; Horkheimer, 1985), à consciência crítica (Freire, 1983).

O conceito kantiano de autonomia está subentendido no seu ensaio *Resposta à pergunta: O que é o Iluminismo?*. Mas, a sua formulação só foi amplamente discutida em outras duas obras posteriores: *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e *Metafísica dos Costumes*. Para Immanuel Kant, filósofo alemão do século XVIII, a “autonomia” é a condição de não se deixar tutelar por ninguém e está relacionada com a liberdade da vontade; um imperativo moral, sem o qual não existe ser humano livre.

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (Kant, 2004, p. 11)

Em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Kant sustenta que a autonomia é o princípio fundamental da dignidade humana e de toda a natureza racional. Segundo ele, o ser humano autônomo é aquele que se deixa orientar pela sua própria vontade buscando contribuir para elevação de si mesmo e do espírito de toda a humanidade. Nesse sentido, o ser humano só se realiza em plenitude quando ele exerce sua autonomia, ou seja, quando não se deixa orientar pelos seus desejos e interesses particulares. Uma educação para autonomia é inseparável de uma busca permanente da consciência crítica e de uma vida digna para toda a humanidade.

No sentido adorniano, a educação é “emancipação”, ou seja, é uma ação que objetiva romper com todas as formas de exclusão e de alienação dos sujeitos. Ao pensar o conceito de emancipação, Adorno se volta para as formas de barbáries existente nas sociedades modernas, sobretudo, a do Holocausto. Para ele, uma educação emancipadora é aquela que promove a liberdade, a criatividade, a amorosidade, o respeito e a autocrítica de modo a não deixar que a barbárie se repita.

Essa perspectiva educacional exige uma contundente compreensão dos efeitos da razão instrumental e uma reflexão crítica, interrogante, sobre as contradições reais da sociedade visando transformar a ordem vigente, caracteristicamente hegemônica, totalitária em uma nova ordem política. Para Adorno e Horkheimer (1985), o pensamento crítico é aquele que é capaz de julgar a si mesmo e então, eliminar todos os princípios da barbárie, ameaçadora da liberdade individual e coletiva e da dignidade da vida humana. “O pensamento crítico, que não se detém nem mesmo diante do progresso, exige hoje que se tome partido pelos últimos resíduos de liberdade, pelas tendências ainda existentes a uma humanidade real, ainda que pareçam impotentes em face da grande marcha da história” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 5).

Em sintonia com essa forma de pensar, o sentido da educação encontra-se com a pedagogia da autonomia, cuja finalidade é o despertar de uma “consciência crítica”. Na visão freiriana, a autonomia acontece somente quando os seres humanos se reconhecem dependentes, oprimidos e excluídos da sociedade como sujeitos de direito. É no instante em que se toma consciência de sua submissão que os seres humanos sentem a necessidade de se tornarem independentes, livres das forças dominantes. Nesse sentido, a concepção freiriana é a de uma revolução cultural, pois trata-se de reconhecer a urgente necessidade de transformar os

seres humanos em verdadeiros sujeitos históricos-sociais e políticos, garantindo-lhes o direito à uma educação crítica e humanista:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1983, p. 56).

Entendida dessa forma, a educação não é um processo acabado e estático. Ela é um constante “a-prender”. Por meio de um projeto formativo-educativo o ser humano forja estratégias de superação da opressão, do totalitarismo, do preconceito, do racismo e da barbárie. Daí que a especificidade da educação é a formação humana para o exercício da cidadania em busca da conquista dos direitos que garantem a dignidade da vida humana. Neste sentido, a educação é um ato político, pois ela forma para a participação no âmbito da cultura, do saber, da coletividade. Porém, muitos são os impasses para que esse projeto se efetive e o maior deles é a concepção de uma educação voltada aos interesses do capital, cujo objetivo é capacitar os seres humanos para o mercado de trabalho.

Nas últimas décadas tem sido implementada uma concepção de educação que se distancia da perspectiva emancipadora e crítica. Esse modelo educacional, resultante do sistema neoliberal e seu aspecto “inovador”, modernizador e sedutor, tem levado ao que Adorno e Horkheimer (1985) denominam de indústria cultural, um aparato ideológico cujo objetivo é a negação da cultura como força criadora, a tecnização do conhecimento, a hegemonia do capital, a coisificação do sujeito, a negação da autonomia, o esfacelamento da crítica como pressuposto da tomada de consciência e sobretudo a idealização das forças do capital. Idealizar é negar a contradição, a tensão entre o universal e particular. Idealizado, o indivíduo tende a polarizar o pensamento e o agir e, com facilidade, torna-se um ser dogmático ou pragmático:

O trabalho social de todo indivíduo está mediatizado pelo princípio do eu na economia burguesa; a um ele deve restituir o capital aumentado, a outro a força para um excedente de trabalho. Mas quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a auto alienação dos indivíduos, que têm de se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica. Mas isso, mais uma vez, é levado em conta pelo pensamento esclarecido: aparentemente, o próprio sujeito transcendental do conhecimento acaba por ser suprimido como a última reminiscência da subjetividade e é substituído pelo trabalho tanto mais suave dos mecanismos automáticos de controle. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 45)



Há quem defenda arduamente que a escola<sup>3</sup>, desde a Educação Básica até a universidade é uma organização empresarial e como tal deve ser subsidiada pelos princípios do mercado. Assiste-se a um crescente número de escolas e universidades que já adotam essa visão de educação. Nesse sentido, educar é capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho seguindo os princípios da gestão e da eficiência econômica favorecendo a competitividade como fator preponderante aos sistemas educacionais:

Mas, a escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, sem elevar o nível dos impostos e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública. Daí a colocação, na mesma época, tanto em nível mundial como em escala nacional e sobre todos os registros da atividade educativa, de todas as campanhas de opinião e de todas as políticas destinadas a diversificar o financiamento dos sistemas educativos. Isso foi feito apelando muito mais abertamente para a despesa privada, para gerenciar mais: “eficazmente” a escola, à maneira das empresas. Apelando, ainda, para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o “bem raro” e, portanto, caro, da educação (Laval, 2019, p. 12).

Essa visão de educação termina por perpetuar a lógica reprodutivista, conteudista e marcada pela quantificação de informações. A questão não é deixar de transmitir os conhecimentos e informações, mas tornar isso o critério fundamental da ação educativa. A transmissão de conhecimentos construídos historicamente tem seu lugar dentro do projeto educativo, mas não define sua natureza. O que se quer apontar aqui é uma reflexão sobre a deformação do indivíduo, portanto, a negação de sua existência como ser de direitos, pois no plano do capital o mais importante não é o sujeito, mas o lucro. No que se refere ao modelo reprodutivista o que importa são as metas, a pontuação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a quantidade de aprovações nas escolas, nas universidades, entre outros indicadores.

A humanidade tem feito uma trajetória que se opõe àquilo que é da natureza da educação: a humanização. Mesmo vivendo em uma época de grande produção de informações e conhecimento, o ser humano encontra-se mergulhado em um terreno movediço. A técnico-ciência representa uma evolução em setores fundamentais à vida dos seres de todas as espécies e natureza, mas, nem por isso, o ser humano tem se tornado amável, respeitoso, cuidadoso e fraternal. Assistiu-se a chegada do homem à lua; admira-se o surgimento da inteligência artificial, o uso da robótica para cirurgias de altíssima gravidade; produz-se alimentos em quantidade nunca vista na história; mas não se eliminou a fome, não

3 Pensa-se a escola como uma instituição de ensino em todos os níveis, inclusive o Ensino superior. Portanto, a Universidade é uma escola.



se encontrou a cura de centenas de doenças, nem se reduziu a destruição ambiental em esfera global, o armamento bélico continua a consumir orçamentos de grandes potências, entre outros males sociais, biológicos, culturais, econômicos e políticos permanecem. A humanidade assistiu a duas grandes guerras no século XX e seus efeitos devastadores e nem assim conseguiu construir uma cultura de paz. E poderia se perguntar como nossas vivências de escolarização contribuíram para a formação de cidadãos comprometidos com a conservação do planeta, com o respeito às diferenças, com o cuidado consigo mesmo. Com isso não se deseja culpabilizar a escola pelas mazelas atuais, mas sugerir que se faz necessária uma outra concepção de escola em que não somente os conteúdos estejam no centro, colocando-se ali o humano que transita no mundo e que encontra no convívio com o outro o centro de sua trajetória humana.

É notável o ressurgimento de ideologias nazifascistas em todo o mundo e um ressurgimento de pensamentos tradicionalistas e de direita em vários lugares. Não se pode negligenciar que a humanidade evoluiu em tecnologias digitais de informações, mas o mesmo não ocorreu com os valores humanos e a dignidade da vida. As informações são transmitidas dos mais distantes lugares do mundo em tempo real. O que levava décadas e/ou até séculos para se ter acesso chega hoje, em milésimos de segundo a milhões de pessoas no mundo. Ninguém está oculto. O princípio cartesiano do “*cogito, ergo sum*” já não é mais válido. A existência está sob o dogma, o império da visibilidade. Agora, a existência é validada por outro princípio: “sou visto, logo existo”, como afirma Joel Birman em seu texto, publicado no livro *Tiranias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas* organizado por Nicole Aurbet e Claudine Haroche, intitulado *Sou visto, logo existo: a visibilidade em questão*. Da negação do cogito surge um outro “critério ontológico”, o da visibilidade (Birman, 2013).

Não se trata de uma nova consciência formativa-educativa humanizadora. Ao contrário, reforça o império do neoliberalismo sobre a dignidade da vida. Daí, a vida em todas as suas manifestações, racionais ou não, passa a ser considerada descartável. Os animais de estimação, talvez, não sejam queridos por amor a eles, mas porque eles estão sob o domínio de seus tutores. Por isso, é mais fácil criar um animalzinho do que criar um ser humano. Qualquer animal ao nascer em poucas horas já sai andando, enquanto uma criança passa a andar por volta de seus 10 meses de idade. Então, é mais fácil treinar um animal, adestrá-lo aos meus interesses do que educar uma criança para o exercício da autonomia, da liberdade, da vida coletiva, da fraternidade, da igualdade. Isso exige tempo, dedicação afetiva e efetiva, cuidado, educação, saúde, moradia, etc.

Educar é ato que se inicia na gestação e se encerra no túmulo posto que a a vida no seu arco, do nascimento até a morte, é a esfera de nossa

presentificação no mundo e ocasião contínua de aprendizados. Com o filho que nasce também nascem a mãe e o pai que ali estabelecem novas relações. No momento da morte também se vive o aprendizado de viver a última etapa do existir e sobre a qual nada se sabe a não ser que é derradeira e a vivenciamos na individualidade. É no arco do existir que também o que aprendemos na escola se sedimenta, se transforma, se deteriora, se conforma ou não com determinadas visões e práticas sociais.

Por fim, é preciso dizer que a pergunta “Educação para quê?” é ainda uma questão que se impõe, sobretudo, pela necessidade de humanização das sociedades contemporâneas. A educação é um projeto que precisa ser resgatado em seu sentido mais pleno, um ato de humanização. Como um agir propriamente humano, a educação requer uma consciência crítica e uma postura amorosa diante da vida em suas mais diferentes manifestações. Ao despertar o ser humano para uma consciência coletiva, a educação é um ato político em prol da civilidade humana. Ela não é só um ato político, mas, também, um ato de amor e generosidade com os seres humanos, com a natureza, com o mundo. Daí a necessidade urgente de não deixar que a barbárie se repita como propunha Adorno, pois toda forma de ódio é negação da civilidade e uma ameaça contra a vida humana e do planeta. É preciso construir uma consciência de que somente o amor é civilizador e para isso só há um caminho, a educação. Assim, a pergunta, “Educação para quê?” deve ser uma constante na vida humana e nas escolas e nas universidades, pois todos nós estamos envolvidos de uma forma ou outra com a educação, seja na rua, nas praças, nos restaurantes, nas praças, nas instituições educacionais, nos parques. Somos todos seres “mundanos”, diria Arendt (2007).

Nessa “mundanidade” que nos acompanha é que somos chamados a repensar o papel da escola e, sem dúvida, a questão da inclusão é fator que descortina um horizonte inaudito, rompendo com o risco da barbárie e concretizando ainda mais uma aposta no humano. Como seres de convivência no mundo, é pela escola que também somos introduzidos às grandes diferenças que, nem sempre, nossos ambientes familiares suportam. Na escola faz-se uma entrada num mundo de convivência, e deseja-se que, para além dos conteúdos, se irrompa em nós o desejo de sermos humanos, recuperando nossa condição humana, para que o mundo e nós mesmos sejamos melhores e não mais permitamos que um humano, por qualquer motivo que seja, pense na diminuição, exploração ou extermínio do outro. E, talvez, cantarmos com os irmãos Caetano e Bethânia “Podemos ver o mundo juntos. Sermos dois e sermos muitos. Nos sabermos sós sem estarmos sós. Abrirmos a cabeça para que afinal floresça o mais que humano em nós”!

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida, Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BIRMAN, Joel. Sou visto, logo existo: a visibilidade em questão. *In*: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. **Tiranias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. Trad. Francisco Fátima da Silva e Andrea Stahel. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1983.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? *In*: KANT, Immanuel. **Textos Seletos**. Trad. Floriano de Souza Fernandes. 2 ed., Petrópolis: Vozes, 1985.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2019.

## AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DA INCLUSÃO: ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fernanda Salla Brandini<sup>1</sup>*

*Denise Altevogt Braun<sup>2</sup>*

*Daniele de Fátima Gomes Signorelli<sup>3</sup>*

*Lucimara Barbosa Sonnemann<sup>4</sup>*

*Susana Schneid Scherer<sup>5</sup>*

### 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva compreender quais as possibilidades e limites para a inclusão na Educação Infantil, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem nesta etapa da educação e a rotina entre o cuidar e o educar.

A metodologia adotada é a abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica, análise de documentos legais sobre o tema, bem como, relato de experiências vivenciadas na prática de ensino de estágio. A primeira seção do artigo aborda o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, destacando a rotina entre o cuidar e o educar, além das possibilidades e limitações da inclusão, e reflexões sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Educação Infantil a partir da perspectiva sociológica da infância. Na segunda seção, discutimos a proposta do Currículo para a Educação Infantil (CASCAVEL, 2020a) e para a Educação Especial (CASCAVEL, 2020b),

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: fernandasalla6@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: deni17altevogt@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: danisignorelli61@gmail.com.

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: luhsonnemann@gmail.com.

5 Orientadora do estágio supervisionado em Prática de Ensino. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: susana\_scherer@hotmail.com.

pensando o contexto dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da Rede de Ensino de Cascavel-PR. Na terceira seção, descrevemos as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Educação Infantil, e articulamos as reflexões teóricas feitas nos pontos anteriores, com o fim de refletir sobre as possibilidades e limites da inclusão na Educação Infantil.

A prática vivenciada no CMEI nos permitiu refletir sobre a rotina escolar e a lidar com situações cotidianas, compreendendo a importância da organização do ambiente, dos momentos de alimentação, higiene, descanso e também do tempo de aprendizagem de cada criança, respeitando suas limitações e necessidades de aprendizagem em cada fase de desenvolvimento, no contexto da Educação Infantil e a relação entre o cuidar e o educar.

É essencial estabelecer um planejamento inclusivo, no qual a criança participe de todas as etapas do dia a dia escolar, tenha a oportunidade de conhecer o ambiente em que está inserida, participe das aulas, compreenda as necessidades do seu corpo e esteja envolvida nos momentos de adaptação com as demais crianças. Essas questões são fundamentais para garantir um bom andamento do processo de ensino-aprendizagem esperado para a Educação Infantil.

Além de compreender o ambiente externo e os momentos rotineiros no CMEI, como o momento de adaptação inicial, é importante que a criança tenha o direito de se expressar e sugerir, pois dar voz a ela é essencial para compreender suas necessidades e promover uma educação com afetividade.

Incluir crianças público-alvo da Educação Especial no ambiente educacional, como é o caso de alunos de TEA que evidenciou-se no estágio na rede de ensino de Cascavel-PR, é um desafio significativo, uma vez que em grande parte as escolas, os professores, e até a sociedade em si, não possuem ainda qualificação e conhecimentos que garantam a inclusão social como direito humano. Portanto, o ambiente precisa ser adequado, qualificado e comprometido com a inclusão social para receber estes alunos, e os profissionais precisam ter formação para atuar com esses alunos para enfrentar o excludente modelo social e educativo historicamente vigente em nosso país, a fim de possibilitar desenvolvimento humano e autonomia incluindo tais sujeitos, de fato, em um processo de ensino-aprendizagem.

## **2. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ROTINA ENTRE O CUIDAR E O EDUCAR**

A rotina é o que determina as ações humanas desde a infância até a vida adulta, como salienta Silva, Goulart e Neves (2023, p. 2), o desenvolvimento cultural do ser humano ocorre na construção compartilhada em que a criança e seus companheiros/as, sejam adultos ou outras crianças, criam por meio das relações sociais. Possibilitar a participação é ressaltado pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 2010, que vê a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12)

Podemos definir a rotina como uma prática cotidiana de vivência, construída pela intenção humana, que delimita as ações e a organização da vida em sociedade. No pensamento de Silva, Goulart e Neves (2023, p. 3) “um bebê somente se constituirá como ser humano por meio do outro e das relações sociais que estabelece ao longo de sua vida”. Partindo desse pensamento, percebemos que, desde o primeiro dia de vida de um bebê, a mãe estabelece horários para realizar o banho, para amamentar e trocar a fralda, isso é uma forma de organização das ações para facilitar o seu dia a dia, e, com essa repetição todos os dias, o bebê irá se habituar e participar deste estabelecimento de horários, se tornando algo natural desde seus primeiros dias para com sua vida toda, organizando-se futuramente com estudo, trabalho, entre outros afazeres.

Com isso, “a ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais” (Dias, 2010, p. 13).

Todas as atividades que são propostas para a criança sejam em casa ou no CMEI, devem ter planejamento e a inclusão da criança no processo e é importante o diálogo sobre o que será realizado no momento agora, o que virá depois e assim por diante. Conforme Mantagute (2008), a repetição de tarefas dá estabilidade e segurança e saber cada passo da rotina diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas crianças ou adultos. Esse ato de informar cada passo da rotina, irá criar automaticamente na memória da criança um estabelecimento de horário para determinada ação ou tarefa, permitindo a socialização entre todas as crianças e a compreensão de que rotina é organização de tempo, de espaço e de atitudes.

Entretanto, a Educação Infantil deve se pautar na relação entre o cuidar e o educar, não se reduzindo ao assistencialismo, o qual esta etapa de educação por muito tempo se assentou. Conforme assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996, em seu Art. 29, “a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, assegurando o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Também segundo o Art. 205 da Constituição Federal

de 1988 dispõe: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Assim, precisa-se pensar em como organizar pedagogicamente a Educação Infantil, considerando-se articular o cuidar e o educar, sobretudo, em uma perspectiva de inclusão.

### ***2.1 Possibilidades e limites da inclusão na Educação Infantil***

Promover a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência nas escolas ainda é um desafio, visto que existem diversos fatores que dificultam esse processo. Entre eles podemos citar a falta de recursos humanos, como professores, as lacunas na formação dos professores, além do fato de muitas escolas ainda não possuírem uma estrutura física que favoreça a acessibilidade. Além disso, a dificuldade em adquirir um diagnóstico e poder ter um tratamento adequado.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI): no Artigo 2º, considera 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, p.1).

Tratando-se da inclusão por meio do acesso à educação para essas pessoas, a mesma lei em seu Art. 27, assegura, então, o Sistema Educacional Inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesse e necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que a rede de ensino possibilite que o professor participe de formações na área de educação, já que cada turma que o professor possa vir a assumir possui características únicas, e alunos que apresentem diferentes necessidades. É fundamental que o professor e a escola estejam preparados para atender as necessidades desses alunos e sejam capazes de promover a inclusão e garantir a relação entre educar e cuidar em sala de aula na Educação Infantil.

Em relação aos alunos com TEA, especificamente, Octavio *et al.* (2019, p. 2), citam que esse aluno “tem condições neurológicas e neuro diferenciais, onde ocorre problemas na fala, na linguagem, interação social e no comportamento tanto estereotipado ou repetitivos”. Este espectro tem sido cada vez mais presente em alunos com diagnósticos em instituições educacionais. Então, nesse sentido, para que esse aluno possa se desenvolver integralmente, é necessário que ele conte com o apoio de uma equipe multiprofissional, além do professor e do seu fazer pedagógico, é necessário que haja atendimento especializado com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc, que podem ocorrer fora do ambiente escolar.

Além disso, conforme os mesmos autores (2019), outra característica presente no indivíduo com TEA é a dificuldade em interagir com os outros sujeitos, sendo assim, muitas vezes o aluno autista irá se mostrar mais tímido, mais quieto, irá preferir brincar sozinho e evitará socializar com os colegas. De tal modo, é importante que o professor desenvolva atividades que permitam a socialização e interação dos alunos, sempre incentivando que o aluno com TEA interaja com os demais e vice-versa, mas sempre respeitando as limitações e singularidades de cada um.

Também é importante que o professor utilize, com os alunos autistas, uma linguagem clara, sempre optando por frases simples e diretas, evitando usar expressões com duplo sentido, pois isso pode confundir o aluno com TEA. Além disso, é fundamental que o professor sempre mantenha contato visual com o autista durante os diálogos, visto que esse ato pode facilitar a compreensão por parte do aluno.

Ademais,

é importante dar ênfase que para uma criança com TEA a mudança de hábitos é uma das situações que deverão ser apontadas e serem trabalhadas, sempre mostrando para o mesmo com figuras ou verbalmente (comunicação direta) o que virá depois, mas sempre que cada uma das crianças tem sua singularidade. (Octavio *et al.*, p. 5-6, 2019)

Nesse sentido, se mostra de extrema importância que o professor conheça e compreenda todas as características e dificuldades que o TEA engloba, pois só assim ele conseguirá desenvolver ações pedagógicas capazes de possibilitar o desenvolvimento integral e a interação do aluno autista. Além disso, também é função do professor tornar a sala de aula um local inclusivo, dessa forma, é essencial que se trabalhe com os alunos questões relacionadas ao respeito às diferenças, instigando nas crianças a solidariedade e a empatia.

Portanto, ressalta-se mais uma vez a importância de as redes de ensino assegurarem escolas inclusivas e possibilitarem condições de trabalho e a capacitação de professores e demais funcionários da educação, para trabalharem com alunos com necessidades especiais.

## ***2.2 A Sociologia da Infância, o olhar para a criança e a inclusão***

Conforme Sarmiento (2011), a infância trata de um grupo social, geracional, formado por crianças, o qual está em constante processo de transformação, do nascimento ao crescimento do indivíduo. Historicamente, os adultos tomam para si a missão de determinar as condições e obrigações de vida das crianças, pois na visão do adulto a infância é marcada pela “adopção de processos de administração simbólica das crianças” (Sarmiento, 2011, p. 584).



Pode-se dizer que, diante do modelo de instituição escolar que se tem, quase sempre, o sujeito criança morre, pois seus saberes, emoções e vontades próprias ficam em segundo plano, o que passa a prevalecer é o desejo do adulto. Deste modo, a criança se torna um mero aprendiz, alvo destinatário da ação adulta, sujeito de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado e premiado ou punido.

A escola, fiel à sua cultura, filtra no seu programa de socialização para o individualismo aquilo que do indivíduo é convergente com a aquisição dos valores e saberes escolares legítimos. Mas deixa de fora muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus alunos: os jogos, os rituais, a própria linguagem gerada nas relações de pares e configurantes das culturas infantis e juvenis. (Sarmiento, 2011, p. 593)

Contudo, mesmo que geralmente isso seja ignorado, as crianças realizam diversas ações concretas, as quais transformam os ambientes em que elas convivem com os adultos. De acordo com o mesmo autor, é nesse processo que se constrói o ofício de criança, “isto é um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe-o, o qual foi inicialmente concebido como ‘ofício de aluno’” (Sarmiento, 2011, p. 586).

Na atualidade, um exemplo é o da popularidade da tecnologia em que as ações das crianças ganham maior destaque, visto que elas possuem um maior domínio acerca dos conhecimentos tecnológicos do que os adultos. Nesse sentido, o desempenho do “ofício criança”, auxilia na redefinição das relações entre adultos e crianças, de maneira diferente do que era no passado.

Há quem diga, que nessa era tecnológica a cultura lúdica das crianças tenha desaparecido, visto que elas passam um maior tempo em contato com os aparelhos tecnológicos, porém, Sarmiento (2011) pensa diferente; para ele, a ludicidade não desaparece, mas se transforma e se reestrutura por meio dos computadores, brinquedos tecnológicos e programas de informática. Podemos ver que, frente ao computador e à internet, as crianças realizam uma grande gama de atividades que vai muito além da consulta de informações ou tarefas de aprendizagem. Deste modo, a tecnologia pode se tornar um meio pedagógico e para a inclusão na sala de aula, pois é algo muito atrativo e potencial para alunos incluídos. O professor precisa conhecer tais possibilidades, e ter condições de usá-la em prol do processo educacional.

Quando a criança passa a frequentar a escola, como na Educação Infantil, ela se torna um ser social, parte de um processo intencional de transmissão de conhecimentos e valores, culturalmente construídos ao longo dos séculos, e, além disso, a criança passa a ser alvo destinatário das políticas públicas do governo. Por isso, é preciso se pensar em como garantir a inclusão, dentro de um processo educacional no contexto que é o universo infantil.

### **3. A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INCLUSÃO NOS CMEIS EM CASCAVEL**

O *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel* norteia o planejamento e trabalho docente se dividindo em três volumes, sendo o primeiro volume da Educação Infantil, voltado para a primeira etapa da educação de 0 a 5 anos de idade.

Conforme assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996 e na Constituição Federal de 1988, o currículo cascalense busca garantir os direitos das crianças ao acesso à educação de qualidade, estabelecendo a relação entre o cuidar e o educar, não possuindo apenas um caráter assistencial, mas sim pedagógico (Cascavel, 2020a).

Esta proposta de Currículo está fundamentada no Materialismo Histórico-dialético, na Pedagogia Histórico Crítica e na Teoria Histórico Cultural. De acordo com o documento, a Teoria Histórico Cultural pontua que: “A característica fundamental do desenvolvimento psíquico está centrada na atividade social, resultante do processo de interação do sujeito com o mundo por meio da mediação dos instrumentos (ferramentas) e dos signos (símbolos) produzidos pela humanidade” (Cascavel, 2020a, p. 28)

Assim sendo, além de compreender o desenvolvimento da criança por meio da atividade social, ou seja, a relação com o ambiente e a coletividade, a Teoria Histórico-cultural apresenta como importante a comunicação emocional direta com o adulto, a manipulação de objetos, a compreensão da função social do objeto, brincadeira de papéis sociais, imitação, a atividade lúdica e a atividade de estudos, como atividades principais para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança (Cascavel, 2020a).

Para que o desenvolvimento integral e omnilateral da criança ocorra, é preciso pensar em um ambiente escolar que proporcione esse desenvolvimento. Por isso, pensar em uma rotina com as crianças é fundamental, um dos fatores importantes é a acolhida dos bebês e das crianças. Esta “é parte importante do trabalho pedagógico, o que também requer planejamento e intencionalidade. A criança, ao ingressar nesse espaço, se depara com o desconhecido, vivendo um processo de adaptar-se à nova realidade” (Cascavel, 2020a, p. 57). Portanto, é necessário acolher as individualidades das crianças e respeitar o seu tempo de adaptação.

Na fase de adaptação, as crianças apresentam a necessidade do uso de objetos de transição, como chupetas, brinquedos, cheirinho, ursinhos etc. Igualmente, podem apresentar choro, birra, questionamentos, e tudo isso são manifestações de insegurança e de mudanças no processo de transição família-escola (Cascavel, 2020a). A relação adulto e criança requer diferentes formas de comunicação, como o toque, o olhar e a linguagem oral. Durante a rotina da criança, o professor

deve comunicar e informar as crianças acerca das ações que estão sendo feitas ao cuidá-la (no banho, higiene, troca, alimentação e descanso), essas atividades rotineiras também promovem o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Cascavel, 2020a). O cuidar e o educar são duas dimensões essenciais para organizar e promover o processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

O cuidar possibilita a construção da própria autonomia, independência e identidade da criança e por isso,

Cuidar não é algo apartado do educar, mas parte do próprio processo educativo. A construção da autonomia da criança tem como ponto de partida os cuidados recebidos do outro. Ser cuidado por alguém possibilita que eu aprenda a cuidar de mim mesmo, o que configura uma condição fundamental para o desenvolvimento humano e para a conquista da autonomia. (Pasqualini; Silva, 2016, p. 569)

Assim, a rotina dos CMEIs deve ser pensada respeitando o tempo da criança para desenvolver cada atividade, de acordo com os níveis de desenvolvimento, inclusive de alunos com necessidades educacionais especiais, desde às atividades de higiene, alimentação, descanso, como as atividades de estudo e brincadeiras. É importante organizar os espaços para que a criança se localize temporalmente, nomeando os ambientes e suas funções e as regras da escola. “A rotina deve ser estruturada de forma que atenda a todas essas necessidades, bem como a sistematização dos conteúdos, sendo esses dois pontos intimamente ligados, garantindo o efetivo trabalho pedagógico” (Cascavel, 2020a, p. 59).

Todo o tempo que a criança passa na instituição é importante, até mesmo as atividades do cotidiano. É sempre um momento para o aprendizado e precisa ser planejado intencionalmente pelos professores. Obviamente, é preciso considerar o tempo de concentração, o tipo de atividade, sem sobrecarregar e desmotivar os alunos. “O planejamento da rotina visa garantir o bem-estar das crianças, considerando o tempo de permanência na instituição” (Cascavel, 2020a, p. 61). Ambientes externos, como o parquinho, e materiais como brinquedos e salas de brinquedoteca, também devem ser organizados a fim de promover aprendizados para a criança. As brincadeiras e brinquedos utilizados devem ser planejados para que possibilite a brincadeira de papéis sociais e o desenvolvimento da criança, pois, a brincadeira também é uma dimensão essencial para despertar o conhecimento e desenvolvimento infantil. “O brincar não deve ser compreendido como mero entretenimento, passatempo, recreio ou um intervalo entre um ou outro horário de aula” (Cascavel, 2020a, p. 69).

Desta forma, é necessário pensarmos o planejamento e os processos de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, considerando que as crianças possuem seu próprio tempo e formas de aprender, que não são os mesmos de um adulto, evidentemente, com potencialidades e individualidades. Com articulações entre

cuidar e educar, mediadas pelo brincar, que é algo próprio do universo infantil, a criança tem um ambiente para se desenvolver.

Ao pesquisar as palavras “inclusão”, “deficiência”, “transtornos” e “educação especial” no currículo para a Educação Infantil, não obtivemos nenhum resultado. Compreendemos que o currículo não contempla nenhuma fundamentação teórica sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais nos CMEIs, nessa parte. Portanto, analisamos o volume três do currículo de Cascavel, voltado especificamente para os fundamentos da Educação Especial, para refletirmos acerca da inclusão na Educação Infantil.

### ***3.1 Fundamentos para a Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Cascavel***

No volume três do *Currículo*, com o subtítulo de *Fundamentos da Educação Especial*, é realizada, após a introdução, uma reflexão sobre a Educação especial: dos aspectos históricos gerais à rede de ensino municipal de Cascavel; a teoria que sustenta o trabalho educacional proposto pela rede de ensino; e, apresenta as diferentes deficiências (intelectual, visual, física neuromotora, surdocegueira, deficiência múltipla) e transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação); (Cascavel, 2020b).

Este documento defende a ideia de que todos devem ter acesso ao conhecimento e que não existe um conhecimento específico para os alunos com deficiência, mas sim, mediações diferenciadas (Cascavel, 2020b). O documento norteador, citando Vygotsky, afirma que o professor necessita de uma técnica, recursos e métodos especiais para trabalhar com crianças com deficiência (Cascavel 2020b). Logo, os conteúdos e objetivos de aprendizagem trabalhados serão os mesmos elencados no currículo da Educação Infantil, porém, é preciso organizar mediações e metodologias diferenciadas que contemplem as necessidades de cada educando, respeitando as suas particularidades.

É dito que,

Esse volume específico, acerca dos *Fundamentos da Educação Especial*, tangencia todas as modalidades de ensino, e trará subsídios para compreender a especificidade do desenvolvimento das pessoas com deficiência, instrumentalizando professores e profissionais da educação para uma ação educativa que promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles que precisam ser vistos na totalidade, para que possam se tornar cada vez mais livres, com a apropriação dos conhecimentos científicos. (Cascavel, 2020b, p. 4)

Antes de considerarmos as deficiências e limitações dos nossos alunos, daquilo que eles não podem e não conseguem fazer, devemos enxergá-los em sua totalidade, como seres em condição peculiar de desenvolvimento e que possuem

diversas potencialidades. Ou seja, ainda que pese o fato de haver deficiências em alguns campos, há potencialidades e habilidades que eles podem desenvolver.

O documento analisado explicita que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) se empenhou para a universalização da Educação Básica, e com isso houve um incremento nas matrículas e tornou-se pauta recorrente a demanda para que as pessoas com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) tivessem, de fato, acesso, permanência e terminalidade em seus estudos. O número de alunos encaminhados para a avaliação aumentou e, com isso, também surgiu a necessidade de aumentar o número de profissionais na Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar (Cascavel, 2020b). A Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar é responsável pela realização da Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar, Avaliação para atendimento com Professor de Apoio Pedagógico (PAP), Orientação às Salas de Recursos Multifuncional, aos Professores de Apoio Pedagógico, aos Cuidadores, a Gestão do Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas Cegas ou com Visão Reduzida (CAP) e Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), Formação Continuada, Adaptação de Material, Mobiliário, Tecnologia Assistiva e Acompanhamento e Orientação nos CMEIS (Cascavel, 2020b).

As *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, Resolução nº 2/2001, em seu Art. 2º, determinaram que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Com base nisso, os fundamentos da Educação Especial de Cascavel (2020b) asseguram que o atendimento educacional a esses alunos deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Para tal, as escolas da rede regular de ensino precisam contar com professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados; distribuição dos alunos com necessidades especiais nas várias classes, em acordo com o ano escolar a ser cursado, sob o princípio de educar para a diversidade; flexibilizações e adaptações curriculares, recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação em acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; apresentação de serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns com atuação colaborativa de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE); disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Cascavel, 2020).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o AEE tem como função:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

De acordo com o que é preconizado (Cascavel, 2020b), para que o AEE seja ofertado ao aluno, realiza-se um processo de Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar, cujo início deve acontecer por meio de trabalho realizado na escola pelos professores, que ao perceberem as dificuldades no processo de escolarização do aluno, juntamente com a equipe pedagógica, devem realizar acompanhamentos e intervenções educacionais, sendo utilizados recursos pedagógicos e estratégias de acordo com a dificuldade do aluno. Os professores devem avaliar o aluno em sua individualidade, respeitadas as particularidades e, se constatado que o aluno não apresenta o rendimento esperado nos processos de ensino e aprendizagem, esse poderá ser encaminhado para Avaliação Psicoeducacional em Contexto Escolar. “Essa avaliação não ocorre de forma rápida ou estanque, mas demanda tempo, sendo necessário o registro das informações por meio de relatórios de todos os profissionais envolvidos e que acompanharam o aluno em contexto escolar” (Cascavel, 2020b, p. 54).

Após a realização da Avaliação Psicoeducacional em contexto escolar “é realizado estudo de caso e relatório, o qual será encaminhado com o resultado para a escola, que na sequência fará a devolutiva de conclusão do processo avaliativo para os pais ou responsável legal” (Cascavel, 2020b, p. 55-56).

Dentre as possibilidades de AEE para alunos diagnosticados com necessidades educacionais especializadas existem na rede de ensino de Cascavel serviços das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e o serviço de Apoio Pedagógico (PAP). Quanto as SRMs, suas especificidades são:

Atendimentos em turno contrário ao ensino regular;  
Cada atendimento será de no máximo duas horas, de duas a três vezes na semana de acordo com as especificidades do aluno e o indicado na avaliação psicoeducacional em contexto escolar;  
Atendimento individual ou em grupo de no máximo quatro alunos por horário, que apresentem necessidades educacionais semelhantes;  
Para cada aluno deverá ser elaborado um plano individual de atendimento especializado;  
As atividades se diferenciam do ensino regular e também do reforço escolar, devendo ser utilizados os recursos pedagógicos a fim de desenvolver as FPS. (Cascavel, 2020b, p. 57-58)

Já o serviço de apoio pedagógico, de acordo com a Deliberação CME nº 01/2018, são:

[...] os serviços especializados voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de aluno com Deficiência e/ou TEA. São compreendidos como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados intencionalmente, realizados em sala de aula, por professor habilitado ou especializado em AEE. Deve ainda, ser realizado com o intento de otimizar as condições à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. Para ser disponibilizado o serviço de apoio pedagógico o aluno deverá ser acompanhado e avaliado em contexto escolar por equipe multiprofissional da Divisão de Educação Especial e Inclusão Escolar da SEMED (Cascavel, 2020b, p. 58).

No *Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel*, são assegurados todos esses recursos e serviços, previstos em lei, para atender os alunos com necessidades especiais e incluí-los nas salas de aula regulares.

#### **4. NOSSAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NO CMEI**

Ao analisar a realidade vivenciada nas práticas de estágio dos CMEIs na rede municipal de ensino de Cascavel, pudemos perceber que muitos dos fatores garantidos na teoria não vem sendo aplicados efetivamente na prática social. Há muitos desafios e determinantes que impactam em barreiras. No CMEI em que realizamos nosso estágio não havia professores de apoio pedagógico para os alunos com TEA e Transtorno Opositor Desafiador (TOD), que alguns alunos incluídos nas salas regulares eram diagnosticados. Na rede de Cascavel, para as turmas de Educação Infantil III e IV, que envolvem alunos de 3 a 4 anos de idades, são previstos um professor regente e um professor de apoio, sendo que os dois não ficam sempre juntos e ao mesmo tempo em sala de aula. Assim, as professoras das turmas tentavam incluí-los nas atividades e planejamento escolar, conforme as condições que possuíam e quem auxiliava-os eram os (as) agentes de apoio, que não possuem formação específica, e às vezes, nem aprofundada para isso. Portanto, é necessário considerar as condições materiais e existenciais que regem o processo de escolarização, pois não é, às vezes, somente falta de interesse e qualidade do trabalho dos professores e da escola, que contribui para que de fato todos os alunos com deficiência sejam incluídos e tenham acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Nosso grupo de estágio foi composto por quatro pessoas, portanto, desenvolvemos nossas regências em duplas e em duas turmas diferentes, sendo uma dupla no Infantil III e a outra no Infantil IV. Na turma do Infantil III as crianças possuem de 3 anos de idade até os 4 anos incompletos, a turma possui 19 alunos matriculados, e no Infantil IV possuem de 4 anos a 5 anos incompletos e a turma é composta por 26 alunos matriculados. Nossas regências foram realizadas em sete momentos, sendo um primeiro em um turno e os demais



seis, divididos em dois turnos de um mesmo dia, entre os meses de fevereiro e abril de 2023.

Inicialmente, ao observarmos as turmas, antes de iniciar as regências propriamente ditas, no mês de fevereiro de 2023, buscamos conhecê-las e também as crianças. Nesse sentido, procuramos compreender a rotina, o estabelecimento de horários, compreendendo que o horário de funcionamento do CMEI é das 07:30 às 17:00 horas, ou seja, com turmas em período integral, foi importante conhecer os horários para alimentação, atividades pedagógicas, horário do descanso, do acordar, do parquinho, do lanche, entre outros. Com cada momento definido, entendemos que a organização do espaço e do tempo são necessários para o bom andamento das práticas pedagógicas em sala de aula.

Na regência com a turma de Educação Infantil III, dado o nível de amadurecimento e de concentração, foi possível observar qual o momento que os alunos possuem rendimento melhor para as práticas pedagógicas, que é no período matutino e quando eles se encontravam mais dispostos, atentos e ativos. No período da tarde os alunos se encontravam mais agitados, então era o momento mais propício para brincadeiras menos dirigidas, que são essenciais para o desenvolvimento integral da criança e auxiliam na aquisição de diversas habilidades como o imaginar e o socializar. Conforme salientam Dallabona e Mendes (2004, p. 110): “Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contatos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade”.

As atividades que foram desenvolvidas partiram da proposta: O Eu; Quem sou?; Qual meu nome? Qual a letra inicial do meu nome? e, minhas características físicas. Isso com o intuito de reforçar a importância do autoconhecimento, primeiro saber quem sou, para depois saber quem é o outro e o nós, conforme está previsto na organização curricular para a Educação Infantil (Cascavel, 2020), e em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como primeiro campo de Experiência da Educação Infantil, já que

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de



vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 40)

Na turma do Infantil III, havia um aluno com necessidades educacionais especializadas. Ele possui TEA, e a professora regente e a agente de apoio se mostraram muito acolhedoras, sempre procuraram incluí-lo em todas as atividades e rotinas propostas, mesmo tendo ele um tempo e forma própria de agir e interagir. Assim, elas sempre o incluíam com diferentes grupos de alunos, tanto durante as brincadeiras, quanto durante a realização das tarefas, já que era comum organizar a sala de aula em pequenos grupos de mesas e cadeiras, para que ele pudesse socializar com os demais alunos e vice-versa, desenvolvendo-se ao seu tempo. Em um primeiro momento, de modo geral, elas o auxiliavam, sentavam-se ao seu lado e o instruíam para que ele pudesse realizar a atividade prevista. Em seguida, elas deixavam-no tentar fazer sozinho; em alguns momentos ele conseguia realizar a tarefa proposta, mas, geralmente, ele perdia o interesse depois de um curto período, e ia fazer outra coisa, sendo que, às vezes, voltava à atividade anterior, outras, não. Durante o momento do sono, pudemos perceber que uma das professoras sempre se sentava do seu lado no colchão, para ajudá-lo a pegar no sono. Porém, na maioria das vezes, ele ficava acordado, e essa professora buscava mantê-lo calmo e fazer com que ele relaxasse. As professoras tentavam acalmá-lo em momentos em que ele ficava nervoso, sempre o abraçavam ou o pegavam no colo e quando ele recusava esse contato elas o deixavam sentado, quieto no seu canto, até que ele se acalmasse, respeitando o momento e a individualidade da criança.

Pudemos perceber, ao longo das regências, que os alunos interagiam com nossa proposta de trabalho, cada qual à sua maneira. Cuidávamos para ponderar atividades dirigidas, mais lúdicas de brincar livremente, e a rotina estabelecida, em que, pouco a pouco, demonstravam estar habituados com os horários para cada tarefa. Procuramos incluir o aluno com TEA em todos os momentos, respeitando-o em seu jeito de ser e de expressar, ainda que ele tenha mostrado receio em interagir conosco e nossas propostas, e algumas atividades não realizou, mesmo com auxílio da professora regente e a agente de apoio.

Já na turma do Infantil IV, havia quatro alunos com diagnóstico, três com TEA e um com TOD. As professoras da turma tentavam sempre incluí-los nas atividades desenvolvidas, sem exclusões, porém nem sempre era possível. Alguns destes alunos apresentavam momentos de crise, choro e não queriam realizar as atividades propostas, que exigiam concentração e interação. Na maior parte do tempo, quem acompanhava estes alunos, especialmente um caso severo que possui TEA nível 3, era a agente de apoio, sendo sempre muito acolhedora com

ele, e os demais alunos, propondo brincadeiras, oferecendo brinquedos que eles se interessavam, olhando para as suas particularidades, conhecendo seus gostos e potencialidades.

Cada aluno incluso, apesar de a maioria possuir o mesmo transtorno, apresenta características e necessidades diferentes, alguns se notava que tinham seletividade alimentar, outros se alimentavam bem, um não conseguia realizar as atividades de higiene sozinho e usa fralda, outros já possuem independência nesses momentos. Nas atividades que propomos em sala de aula, alguns realizavam todas as atividades, outros realizavam somente as atividades que possuíam interesse, alguns eram participativos, outros mais quietos. Tudo isso, necessitou que tivéssemos um olhar para cada caso. Quando explicávamos as atividades, buscamos, a todo tempo, ser claras e objetivas, dando atenção especial para esses alunos nas suas especificidades, inclusive, no geral, motivando todos a realizar as atividades.

Nas nossas aulas com a turma de Educação Infantil IV trabalhamos com conteúdos relacionados ao corpo humano, diversidade, teatro, alimentação saudável e meios de transporte. Buscamos trazer atividades diversificadas, como contação de histórias, vídeos, jogos, brincadeiras de roda, recorte e colagem, pintura, construção coletiva de cartaz, entre outros. Os alunos foram participativos e realizaram as atividades propostas, porém se fazia necessário respeitarmos o tempo de cada aluno e a rotina escolar, pois são crianças de 3 e 4 anos e possuem necessidades orgânicas. Então, realizamos momentos de atividades que requeriam atenção e tempo específico, algumas vezes individuais, e outros momentos mais livres de distração.

Diante da reflexão sobre nossas experiências práticas, podemos observar que o afeto é a principal chave para conseguir a confiança do aluno com necessidade educacional especializada, assim como de todos os outros, pois nós profissionais somos a referência de quem vai ajudá-los, cuidá-los e ensiná-los desde tarefas diárias, como por exemplo escovar os dentes, até os conteúdos científicos, durante todos os dias da semana, em turno integral. Essa interação diária causa laços afetivos, importantes para o desenvolvimento seguro do eu em sociedade, e é um fator que nos chamou muita atenção, sobretudo, na Educação Infantil.

Ao criar esses laços afetivos com os alunos acompanhados pela Educação Especial, conforme se via que as professoras regentes da turma, de hora atividade e de apoio criavam, e nós também tentamos, se nota que é possível compreender suas características e individualidades. Para que possamos realizar um bom trabalho pedagógico com esses alunos precisamos conhecê-los, entender quais necessidades e dificuldades possuem, mas além disso, partir sempre das suas potencialidades e habilidades, adaptando as atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento e seus interesses.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que, a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica, que possui características próprias e formas de organização que demandam necessidades das crianças com essa faixa etária. O tempo de aprendizado e a rotina do cuidar (alimentação, higiene, descanso) fazem parte do processo educativo e são momentos que possibilitam aprendizados e desenvolvimento, principalmente da autonomia da criança.

Ao pensarmos a organização pedagógica na Educação Infantil, devemos levar em consideração este nível como etapa educacional, considerando-se os sujeitos do ensino, respeitando as suas individualidades, características e necessidades. Principalmente, quando temos alunos com necessidades educacionais especializadas nesse processo, que é uma previsão legal e compromisso de uma perspectiva educacional inclusiva, é necessário olhar para cada criança com um olhar próprio, nesse caso da infância, e compreender suas características, limitações e dificuldades, acarretadas pela deficiência ou transtorno, mas enfatizando as potencialidades e habilidades de cada aluno.

Em cada criança em desenvolvimento sempre há um potencial a ser alcançado, para isso, é necessário preparar aulas adaptadas, para os casos que necessitam de adaptações, e organizar propostas inclusivas para esses alunos no ambiente escolar, garantindo-lhes um processo ensino-aprendizagem em que seja possível aprenderem através do convívio com o meio social e seus pares.

Para que tudo isso seja possível, é importante pensarmos nas condições da escola e de trabalho dos professores, face a hora de planejamento nem sempre suficiente para elaborar atividades criativas, individualizadas para alunos que têm tal previsão legal, com turmas grandes – fator presente em ambas as turmas que trabalhamos - e alunos diversos e ainda muito pequenos, alguns bastante dependentes e prescindindo de mediação pedagógica mais atenta.

Ao analisar o Currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Cascavel e também o documento voltado para os Fundamentos da Educação Especial, foi possível conhecer as garantias e os serviços que são propostos para inclusão dos alunos de Educação Especial, atendendo a previsões legais. Porém, ao vivenciarmos a realidade da Educação Infantil, em um CMEI em Cascavel, reconhecemos que estes serviços e garantias não estão sendo garantidas plenamente, pois se notou que nem sempre há profissionais especializados para atender, e nem mesmo àqueles que são responsáveis da turma tem condições de trabalho, formação e qualificação que garantam possibilidades de um atendimento mais individual e específico para as necessidades de tais alunos. Vivenciamos e percebemos os desafios enfrentados pelas professoras das turmas, com turmas grandes, com a falta de possibilidades de atender, desenvolver processos

pedagógicos em grau e qualidade para inclusão pedagógica, no âmbito de um processo educacional comprometido com a inclusão, via igualdade e justiça social.

Por isso, destaca-se que é necessário que a garantia de inclusão aos alunos com deficiência não seja apenas uma falácia, não seja apenas integrá-los ao sistema educacional, de modo a estarem em sala de aula e a terem sua vaga garantida em classes regulares. Incluí-los de fato, é dar suporte e possibilidades pedagógicas para que possam desenvolver conhecimentos que os permitam se desenvolver integralmente como seres humanos. Para isso, é necessário promover a formação continuada para os professores sobre os Fundamentos da Educação Especial, dentro de sua carga horária de trabalho, condições de trabalho com número de alunos adequados para realizar suas funções com qualidade, assim como profissionais habilitados e qualificados bem como em número suficiente para atender crianças, que são pequenas, e quando diagnosticadas com necessidades especiais prescinde um olhar pedagógico especial. Assim, é preciso também a consonância com os princípios da Educação Infantil entre o cuidar e o educar, contratando-se professores especializados para realizar o apoio pedagógico desses alunos, entre outros, com os serviços especializados na rede, para promover um processo educacional de formação humana inclusivo, de fato.

Para tal, é essencial que a escola, os professores, e a sociedade, acolham essas crianças, incluindo-as na rotina, nas atividades e meio social, que são os CMEIs, com as demais crianças, promovendo uma educação inclusiva, humanista e afetiva para que, assim, as crianças sintam-se parte integrantes enquanto sujeitos do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa Brasileira.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 02 mai.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educa-**

**ção Inclusiva**. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf). Acesso em 02 mai. 2023.

CASCABEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**: volume I: Educação Infantil. Cascavel – PR: Ed. Progressiva, 2020a.

CASCABEL (PR). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Rede Pública de Ensino de Cascavel**: volume III: Fundamentos da Educação Especial. Cascavel – PR: Ed. Progressiva, 2020b.

DALLABONA, S.; MENDES, S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, V. 1, n. 4., p. 107-112, jan.-mar./2004, ISSN 1415-6396, 2004.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78. Janeiro/Junho de 2010, 2010.

MANTAGUTE, E. L.L. **Rotinas na Educação Infantil**. 2008. Disponível em: <[http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangela-rotinas\\_na\\_educacao\\_infantil.pdf](http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangela-rotinas_na_educacao_infantil.pdf)>.

OCTAVIO, Ana *et al.* A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-12, periodicidade??? 2019.

PASQUALINI, J. C.; SILVA, C. R. da. Cuidar e Educar na escola de educação infantil. *In: Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP* [recurso eletrônico]. Bauru; Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 567-573. Disponível em: [https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod\\_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1389160/mod_resource/content/1/CURRICULO%20-%20ED.%20INFANTIL%20-%20BAURU.pdf). Acesso em 16 Set. 2023.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME, Blumenau, SC. V. 6, n.3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SILVA, V. T.; GOULART, M. I. M.; NEVES, V. F. A. Vivências de bebês no contexto de um berçário em Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. 1-21, periodicidade???, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFs-tbtTcJrwZpGK3BpTQYcw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 mai. 2023.

SOUZA, I. L. S. F. **Educação Infantil e rotina pedagógica**. **Conedu - VII Congresso Nacional de Educação**, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA9\\_ID3720\\_04082020212415.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID3720_04082020212415.pdf). Acesso em: 01 mai. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V – Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INCLUSÃO DE  
ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL NA ESCOLA COMUM:  
REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES**

*Ricardo Tavares de Medeiros<sup>1</sup>*

*Juliana Sousa Elias<sup>2</sup>*

*Andressa Mafezoni Caetano<sup>3</sup>*

*Alexandro Braga Vieira<sup>4</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

*A eficácia da diferenciação pedagógica está subordinada à riqueza da paleta metodológica do professor, à sua capacidade de extrair de sua memória pedagógica materiais, dispositivos, métodos de trabalho que ele pode colocar à disposição dos objetivos que procura atingir. (Meirieu, 2005, p. 203)*

Com o processo de democratização do Brasil, vários movimentos sociais buscaram intensificar as lutas pelas garantias dos direitos sociais. Com isso, a defesa pela escola comum como espaço-tempo de todos foi ganhando relevo, sendo resguardada a Educação como direito público e subjetivo – de todos e um dever do Estado – tanto pela Carta Magna (Brasil, 1988), como pela Lei de

- 1 Mestre em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Educação Especial do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Vila Velha. E-mail: ricardopedagogo@hotmail.com.
- 2 Mestranda em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenadora Escolar da Rede Municipal de Educação de Vila Velha/ES e professora de História pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. E-mail: jsousa.hist@gmail.com.
- 3 Pós-Doutora em Educação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/Ufes) e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). E-mail: andressamafezoni@yahoo.com.br.
- 4 Pós-Doutor em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/Ufes) e Coordenador do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/CE/Ufes). E-mail: alle-xbraga@hotmail.com.

## Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

A partir do fortalecimento do direito social à Educação, intensificaram-se as lutas/movimentos pelo acolhimento de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, enfrentando um cenário histórico marcado pela segregação em espaços-tempos institucionalizados pela lógica clínica.

A matrícula desses estudantes nas escolas comuns provocou “alterações” nas universidades, sistemas de ensino e escolas, convocando o necessário investimento na formação de professores, composição de redes de apoio, aquisição de materiais didático-pedagógicos, quebra de barreiras (desde as atitudinais às arquitetônicas), sistematização de proposições curriculares comprometidas com a aprendizagem na relação igualdade-diferença, dentre outras ações necessárias à inclusão dos sujeitos mencionados.

Além da requisição das ações/políticas explicitadas, requereu olhares para as práticas pedagógicas por entendê-las como essenciais aos processos de apropriação dos conhecimentos, função social da escola. Requisitou mudanças nessas práticas para que ganhassem um roupagem inclusiva, de modo tal que se colocassem capazes de atender aos itinerários de aprendizagem de estudantes que trazem necessidades comuns e específicas, emanadas de seus modos de ser/estar na sociedade.

Segundo Franco (2016, p. 536), as “[...] práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, perpassando desde o planejamento das aulas até a mediação dos conhecimentos, levando-nos reconhecer o professor como profissional que “[...] trabalha sobre o saber que ensina” (Meirieu, 2002, p. 90).

Para Meirieu (2005), o trabalho com práticas pedagógicas diferenciadas constitui-se numa artesanaria. Assim como o artesão transforma a matéria-bruta em uma obra de arte, o professor se utiliza de ações planejadas de modo intencional para transformar os conhecimentos em elementos cognoscíveis aos estudantes, visando o vínculo social. Por isso, esse profissional seleciona o objeto a ser ensinado, compõe e recompõe maneiras diferenciadas de apresentá-lo ao discente, seleciona materiais e maneiras adequadas para colocar o que busca ensinar à disposição do educando e cria contextos para que o conhecimento seja apropriado – boniteza do ato pedagógico, segundo Freire (1996).

Com os processos de inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, fortaleceu-se a necessidade de promoção de caminhos alternativos para que esses sujeitos possam aprender com seus pares. Nesse sentido, o trabalho com as práticas pedagógicas inclusivas se coloca como uma ação necessária para



os processos de ensino e aprendizagem dos alunos mencionados, mas também um desafio para os professores, por isso, buscamos trazer um conjunto de sinalizações que podem colaborar com o planejamento/mediação dessas práticas, buscando apoio nas teorizações de Philippe Meirieu (2002, 2005) e em dados produzidos por um processo de formação continuada realizado com professores de educação especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Assim, o texto tem por objetivo colocar em análise questões que atravessam as práticas pedagógicas no tocante à inclusão de estudantes apoiados pela educação especial na escola comum, organizando-se em seções que buscam dialogar. Além dessa introdução, traz interlocuções entre Philippe Meirieu (2002, 2005) e as práticas pedagógicas, a metodologia que embasa a produção dos dados e a análise dos dados produzidos, além das considerações finais e das referências.

## **DÍALOGOS ENTRE PHILIPPE MEIRIEU E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Trazemos, nessa parte do texto, interlocuções entre Philippe Meirieu e as práticas pedagógicas, por se tratar de um pesquisador/professor francês, dedicado à formação de professores e à produção de conhecimentos sobre a escola como espaço-tempo de todos, defendendo a Educação como uma temática necessária à vinculação do sujeito à sociedade.

Para o referido autor, o trabalho com as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva recebe atravessamentos de várias questões. A primeira delas, se reporta aos modos como a escola é significada frente à heterogeneidade de estudantes presentes na classe comum, o que requer assumir a função social desta instituição, ou seja, “[...] a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável” (Meirieu, 2005, p. 150).

A concepção da escola como uma instituição comprometida com a criação de condições pedagógicas para que a apropriação dos conhecimentos se efetive se coloca como uma das bases às práticas pedagógicas inclusivas, principalmente, por enfrentar processos de exclusão que se desenham dentro da própria unidade de ensino e linhas de pensamentos que simplificam a escola unicamente como espaço de socialização.

Uma segunda contribuição de Meirieu (2002, 2005) é a necessidade de rompermos com imagens ideológicas produzidas sobre os estudantes. O referido autor nos leva pensar que o planejamento/ mediação dessas práticas convida o professor a reconhecer que a escola é habitada por alunos concretos, ou seja, atravessados por uma história social e particular de existência, não podendo ser utilizado elementos da constituição desses sujeitos para justificar as não aprendizagens.



O reconhecimento dos estudantes como sujeitos concretos reforça a importância da aposta na educabilidade humana, porque sem ela negamos os porquês da existência da escola e da ação pedagógica. Como sinaliza Meirieu (2005), trata-se do reconhecimento do humano como capaz de aprender, tendo em vista “[...] a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão (Meirieu, 2005, p. 43).

Apostar na educabilidade humana convoca o professor a se dedicar “[...] obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano” (Meirieu, 2005, p. 43). Esse processo criativo/inventivo fundamenta as práticas pedagógicas a partir dos pressupostos da pedagogia diferenciada, por considerar que cada pessoa possui seu ritmo/tempo de aprendizagem. Esse reconhecimento possibilita aos docentes visitar suas práticas, seus olhares sobre os alunos, as maneiras como ministram as aulas, como utilizam os recursos didáticos e os modos como medeiam os conhecimentos.

Os pressupostos da pedagogia diferenciada reforçam a importância das relações alunos- professores para que sejam reconhecidos como sujeitos de conhecimentos. Nesse contexto, o professor assume a tarefa de planejar os objetivos da aprendizagem, abrindo possibilidades para o aluno se assumir como aquele que oferece pistas sobre como aprende e quais linhas de raciocínio desenvolve frente à apropriação dos conhecimentos.

O trabalho com a pedagogia diferenciada significa o professor como mediador, ou seja, alguém que assume a tarefa de se debruçar sobre os conhecimentos a serem ensinados e as ações didático-metodológicas necessárias aos processos de apropriação – elementos capazes de promover a inventividade pedagógica. Com isso, o professor pode se questionar:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária, prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse ‘corpo de saberes’ cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da ‘escolaridade obrigatória’ e em relação ao qual ele imporá à sua Escola uma exigência de exaustividade. (Meirieu, 2002, p. 39-40)

Planejar e mediar os processos de ensino e aprendizagem de estudantes diversos a partir dos pressupostos da pedagogia diferenciada apontam outras possibilidades para se trabalhar os currículos escolares. O conhecimento – base das proposições curriculares – passa a ganhar significado na formação dos

educandos à medida em que o que é ensinado/apropriado se entrelaça às experiências constituídas fora do ambiente escolar, possibilitando novas posturas, atitudes e relações do aluno com o conhecimento.

As reflexões de Meirieu (2002, 2005) apontam contribuições para a inclusão de estudantes apoiados pela Educação Especial nas escolas comuns. A relação entre apropriação dos conhecimentos e a promoção de vínculos sociais reforçam a relevância das práticas pedagógicas para favorecer a acessibilidade curricular e o respeito às singularidades de aprendizagem desses sujeitos.

A ideia de que a escola deve ser aberta a todas as pessoas, o reconhecimento de que ninguém pode ser descartado, a defesa pela educabilidade e a constituição de currículos comprometidos com a aprendizagem humana (Meirieu, 2005) são questões que dialogam com os movimentos políticos, éticos e teóricos que subsidiam os processos de inclusão escolar.

Essa dimensão de escola reconhece que a convivência de pessoas sem deficiências com aquelas que apresentam algum tipo de comprometimento físico, sensorial ou intelectual e as com altas habilidades/superdotação potencializa a aprendizagem de todos, pois concebe a relação com o outro como fundamental à apropriação dos conhecimentos. Essa relação é um desafio que não pode paralisar o professor. Ao contrário, reforça a necessidade de esse profissional contar com condições de trabalho e de formação docente para desenvolver o trabalho pedagógico pautado na educabilidade humana.

## **A METODOLOGIA QUE CONDUZ A INVESTIGAÇÃO**

O estudo se realiza por meio da pesquisa qualitativa e do Estudo de Caso. Segundo Ludke e André (2013), o método se fundamenta no pressuposto de que ao analisar uma certa situação em particular, pode-se articular interpretações sobre o objeto analisado com questões mais amplas que o afetam. Como procedimentos, adota: a) aceite ao convite do Núcleo de Educação Especial de Vila Velha/ES para mediação do processo formativo; b) solicitação ao setor para utilização dos dados da formação para fins de produção de conhecimentos científicos.

O processo formativo adotou como temática “As práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva: a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em foco”. Realizou-se no dia 15/09/2023, no turno matutino e vespertino, de acordo com os horários de atuação dos professores envolvidos. Contou com 832 docentes de Educação Especial, considerando os dois momentos de encontro. A pesquisa faz parte de um estudo maior desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com

Seres Humanos desta mesma instituição. Os dados da formação foram organizados, analisados e categorizados para a produção deste texto, contando com as contribuições teóricas de Philippe Meirieu (2002, 2005).

## O DIÁLOGO COM OS DADOS DO ESTUDO

O planejamento adotado para a condução da formação “As práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva: a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial em foco”, realizada com professores em atuação na modalidade de ensino da Rede Municipal de Vila Velha/ES, considerou quatro questões que implicam o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas na intrínseca relação com os processos de inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação nas escolas comuns: a) a concepção de escola no tocante à inclusão dos alunos; b) o olhar docente acerca da educabilidade desses sujeitos; c) a adoção dos pressupostos da pedagogia diferenciada; d) a solicitude e a obstinação didática.

Iniciamos o processo formativo, convocando o grupo a refletir sobre a Educação como direito público e subjetivo. Como afirma Cury (2008), trata-se de um dever do Estado e das famílias e um direito do cidadão, portanto não pode ser trocado, negado e comercializado. Para o referido autor, o direito público subjetivo à Educação Básica se fundamenta no pressuposto de que ele é um elemento-base para a formação humana e sua negação acarreta sanção explícita para os responsáveis (governantes ou responsáveis). “O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento da cidadania e uma chave de crescente estima de si” (Cury, 2014, p. 10).

Essa problematização inicial nos possibilitou trazer para a formação, reflexões de Meirieu (2002, 2005) sobre a função social da escola mediante o direito social à Educação. Levou-nos problematizar com os professores envolvidos que o trabalho com as práticas pedagógicas inclusivas requer assumir a escola como espaço-tempo que traz como compromisso social a apropriação dos conhecimentos – elementos necessários à promoção do vínculo da pessoa com a sociedade.

Para o autor, há diferença entre instruir e educar uma pessoa. Na instrução, não há reflexão e compromisso do professor com o planejamento e a mediação das aprendizagens. Já o educar, significa a reflexão contínua e constante sobre o ato de ensinar, assumindo, o educador, o compromisso ético de criar condições pedagógicas para que os estudantes possam se apropriar dos conhecimentos que cabe à escola ensinar, considerando a heterogeneidade de sujeitos que compõem a sala de aula.

Essa reflexão nos ajudou a trazer o primeiro eixo de diálogo sobre as práticas pedagógicas: a concepção de escola no tocante à inclusão de estudantes

apoiados pela Educação Especial. No imaginário social e escolar, as unidades de ensino para esses sujeitos se convertem em espaços-tempos de socialização entre pares. Muitas vezes, acredita-se que esses discentes não apresentam condições de aprender, transformando a escola em um ambiente que nada tem a acrescentar curricularmente na formação desses educandos.

Com isso, pudemos problematizar a compreensão da escola em uma abordagem inclusiva presente nas obras de Meirieu (2002, 2005). O autor afirma que abrir a escola para todos não deve ser uma escolha. Trata-se da própria vocação dessa instituição. Uma exigência consubstancial de sua existência, coerente com seu princípio fundamental. Para Meirieu (2005, p. 44), a escola deve ter a “[...] preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”.

Nesse sentido, os docentes puderam analisar que a concepção de escola presente no imaginário social/escolar frente à inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação implica no planejamento/mediação das práticas pedagógicas. Se ela é reduzida a um espaço-tempo de socialização, as atividades desenvolvidas com os estudantes passam a se distanciar do currículo proposto para a classe, sendo direcionadas para aqueles que recebem apoios da Educação Especial, intervenções simplórias que não se coadunam com o previsto para o período de escolarização.

Ganham destaque, nessa concepção de escola, o trabalho com jogos, atividades que reduzem os processos de alfabetização ao (re)conhecimento de letras e sílabas, exercícios que valorizam pinturas, recorte e colagem, dentre outras proposições sem vínculo com o currículo da classe em que o estudante está matriculado. As provocações trazidas na formação levavam o grupo a se mostrar reflexivo. Diante disso, Meirieu (2002, 2005) nos ajudava a problematizar a importância de o professor assumir que a apropriação dos conhecimentos é uma ação ético-político-pedagógica que leva os alunos buscarem pelas escolas.

Diante disso, cabe a esse profissional pensar sobre o que ensina, mas também os modos como ensina – cenário que evidencia a relevância da mediação. Esse procedimento possibilita ao professor planejar/conduzir práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva para que os estudantes possam ter acesso a conhecimentos capazes de levá-los a promover uma leitura crítica da realidade para alicerçar projetos que visem a sua transformação.

Com essas provocações, trouxemos a defesa de uma escola comprometida em promover o vínculo social do estudante, pela via do conhecimento, rompendo com perspectivas que promovem, dentro de um mesmo ambiente, a escola dedicada a formar sujeitos que trazem processos de vida próximos de padrões socialmente valorizados e aquela que se reduz aos limites da convivência social

para grupos alijados de muitos direitos sociais. Assim, o grupo, pautado nas teorias de Meirieu (2002, 2005), foi levado a pensar que o trabalho com as práticas pedagógicas inclusivas conduz o professor a “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão” (Meirieu, 2002, p. 34). Para o referido autor, a escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura” (Meirieu, 2002, p. 175).

O segundo eixo de reflexão foi o olhar docente acerca da educabilidade dos estudantes apoiados pela Educação Especial. Trouxemos para o debate o quanto os processos de escolarização desses educandos são atravessados/marcados pelo olhar clínico-terapêutico, levando os profissionais da educação planejarem/mediarem as ações educativas com base em condições/limitações e não a partir de possibilidades/potencialidades de aprendizagem.

Nesse cenário, discutimos a dependência das escolas para com os laudos médicos, utilizados, muitas vezes, como elementos que “autorizarão” os professores a iniciar intervenções pedagógicas diferenciadas com os estudantes. Quase sempre, os modos como os diagnósticos são incorporados aos processos de escolarização levam os professores a simplificar os currículos, apresentando atividades desconexas, conforme já retratado neste texto.

Destarte, uma das atribuições dos professores de Educação Especial é colaborar com a mudança de pensamento de docentes do ensino comum que ainda promovem uma relação de dependência do trabalho pedagógico para com os laudos/diagnósticos clínicos. Nesse contexto, encontramos possibilidades de refletir que ações colaborativas entre o ensino comum e o especial apontam alternativas para planejar/mediar práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade curricular e o atendimento às singularidades de aprendizagem dos estudantes, desvelando, no processo, a educabilidade desses alunos e o enfrentamento à dependência dos laudos/diagnósticos pela área da educação.

Para tanto, no transcorrer das reflexões, problematizamos a importância de o professor se apoiar em procedimentos de avaliação mais ampliados para conhecer o aluno de modo mais plural, mas também os saberes-fazeres docentes necessários à mediação dos conhecimentos, sem contar com a importante análise das condições de trabalho para que a classe comum seja um espaço-tempo de mediação/apropriação de conhecimentos, conforme defende Meirieu (2002, 2005).

Para continuar dialogando com os professores sobre os impactos do olhar docente na educabilidade humana e no planejamento/mediação das práticas pedagógicas, apresentamos uma discussão trazida por Philippe Meirieu na obra *“A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar”*. O autor retrata o processo de inclusão de um estudante denominado “Marcel Moreno” que se deparava com barreiras

para se envolver com a proposta educativa de seu professor Alberty Thierry. De um lado, temos Marcel Moreno – um sujeito concreto, ou seja, não idealizado. Resiste em aprender com seus pares, trazendo, para o cotidiano escolar, barreiras na apropriação dos conhecimentos e na relação com seus colegas de classe.

Por outro lado, Alberty Thierry, um jovem professor francês libertário que, em 1905, aos 24 anos de idade, formado pela Escola Normal de Saint-Cloud, se prepara para ensinar em escolas primárias superiores francesas. Ao ser nomeado, assume a responsabilidade de uma “classe difícil”, repleta de estudantes sem muitos interesses pela cultura com que o jovem e apaixonado professor procura brindá-los. Nessa classe, há sujeitos cujas trajetórias escolares desafiam os saberes-fazer do jovem professor e sua ação didática, muitas, repletas de certezas pedagógicas. Dentre os estudantes, há Marcel Moreno que não era um aluno qualquer, mas alguém que levava esse professor viver o desafio de lidar com alguém que não via sentido no que lhe era ensinado na escola, mas tinha o direito de aprender.

É desse modo que Thierry, ideólogo idealista por excelência, descobre de súbito ‘o Marcel moreno’, que não é qualquer aluno; não é o outro Marcel, ‘o loiro’, mas é aquele que não sabe concordar os participios passados, que tem um irmão com o qual mantém relações estranhas; o ‘Marcel moreno’ é um ser determinado, materializado, que Thierry conhece bem, cujo rosto não se confunde em uma massa anônima, mas invoca uma pessoa às voltas com uma situação particular, uma pessoa que o interrompe, não porque sua atitude invalida o discurso do professor, mas porque seu sofrimento não pode permitir-lhe continuar a fazer prevalecer indefinidamente sua própria satisfação magistral. (Meirieu, 2002, p. 58-59)

Trazer Marcel Moreno e Alberty Thierry para o momento de formação com os professores de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES nos possibilitou refletir que o “[...] reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo, [...] [é o] que constitui, propriamente falando, o momento pedagógico (Meirieu, 2002, p. 37). O momento pedagógico é o instante em que o professor se depara com o estudante que encontra barreiras em se envolver com as ações planejadas, levando esse profissional a (re)pensar as práticas pedagógicas com o objetivo de buscar caminhos alternativos na tratativa de fazer o conhecimento ter sentido para o educando.

[...] considerando-se que só posso atuar com o aluno a partir de sua permissão; esse momento seria aquele em que o professor descobre que o aluno diante dele lhe escapa, não aprende, não compreende, não possui o desejo de aprender. O que fazer? O professor não pode abrir mão de seu projeto de ensinar, mas deve recuar e tentar encontrar esse outro, buscar as possibilidades de entrar em diálogo, em interação com esse aluno. Esse momento seria aquele em que o professor percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo, mas que não significa renúncia, nem impossibilidade pedagógica! (Meirieu, 2002, p.58)

Para tanto, esse docente coloca em análise os modos como significa o estudante e, mesmo diante de situações que parecem difíceis, não deixa de apostar em sua educabilidade. Para Meirieu (2002), a aposta na educabilidade humana foi a base para Alberty Thierry reprogramar sua ação educativa e trazer Marcel Moreno para os processos de ensino e aprendizagem mediados no coletivo da classe. Diante disso, esse educador precisou analisar criticamente seus modos de olhar o estudante para não significá-lo como um alguém que não aprende e não quer aprender. Essa ressignificação impulsionou o professor a conhecer seus saberes-fazer e a recorrer a processos de mediação que fizessem os conteúdos serem significativos para o discente.

A experiência vivida por Alberty Thierry com Marcel Moreno nos ajudou discutir com os professores de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES como os olhares docentes podem produzir laudos/diagnósticos sobre os processos de escolarização de estudantes que se deparam com barreiras para aprender na escola comum. Muitas vezes, esse olhar discrimina e rotula o aprendiz, colocando-o numa posição marcada por estereótipos e estigmas. Com isso, desenham-se processos de exclusão dentro da escola/sala de aula, impossibilitando a formação do aluno e a apropriação dos conhecimentos.

Frente às questões expostas, refletimos sobre a importância dos investimentos na formação inicial e continuada dos professores e a melhoria do trabalho docente para que esses sujeitos encontrem condições de transformar desafios que atravessam as práticas pedagógicas em elementos de pesquisa e de produção de novas-outras alternativas e conhecimentos. Alberty Thierry poderia constituir uma avaliação diagnóstica de Marcel Moreno repleta de impossibilidades, no entanto desafiou-se a transformar essas barreiras em oportunidades de pesquisa e de vivência de momentos pedagógicos.

Para Meirieu (2002), o momento pedagógico é o instante em que um sujeito/um “nome” interpela as práticas pedagógicas, levando o professor se manter coerente com o seu compromisso como mediador, ou seja, alguém capaz de explorar caminhos alternativos para inserir o educando nos contextos de ensino e aprendizagem. A partir dessa rede dialógica, pudemos conversar sobre a importância desse profissional se desafiar a vivenciar momentos pedagógicos com estudantes que requerem atenções diferenciadas – movimento que convoca a pesquisa para se conhecer os motivos das resistências em aprender na escola e alternativas necessárias à apropriação dos conhecimentos.

Como terceiro eixo do processo formativo, refletimos acerca da relação entre os pressupostos da pedagogia diferenciada e os processos de mediação da aprendizagem na classe comum. Para Meirieu (2002), toda pedagogia deveria ser diferenciada, porque lidamos com classes heterogêneas. Assim, um único



modo de mediar o conhecimento se mostra incapaz de atender itinerários diversos de escolarização. Com essa análise, discutimos que o trabalho docente pautado em práticas pedagógicas diferenciadas considera que todos podem/devem aprender. Além disso, que a heterogeneidade pode ser entendida como uma potência, porque os alunos – nas suas mais diversas formas de existência e de aprendizagem – trazem conhecimentos plurais que precisam dialogar entre si.

Avançando na formação, Meirieu (2002) permitia ao grupo entender que a pedagogia diferenciada é um caminho possível para promover a valorização dos vários saberes presentes em sala de aula e um dispositivo para a democratização da educação. Esse modo de mediar os conhecimentos ajuda o professor perceber que as pessoas apresentam conhecimentos diversos e aprendem em ritmos e modos diferenciados. A universalização da educação convoca esses profissionais desenvolverem procedimentos para atender aos itinerários específicos de cada aluno na construção da aprendizagem. Trata-se de um princípio necessário à cidadania e aos pressupostos republicanos que marcam a presença da escola pública, laica e para todos.

Os pressupostos da pedagogia diferenciada levou os professores envolvidos na formação refletirem sobre como o conhecimento pode se constituir em uma tensão permanente entre “[...] o que escraviza e o que alforria” (Meirieu, 2002, p. 125). A não aprendizagem cria uma relação de “escravidão” dos alunos para com os conhecimentos, porque leva-os a acumularem incompreensões e falta de sentido no que lhes é ensinado. Quando o conhecimento “toca” o aluno, ou seja, ganha significação, possibilita a esse sujeito proceder a leitura de mundo e da palavra, conforme ensina Freire (1996). Diante disso, precisamos resistir ao que “escraviza” e valorizar posturas que impulsionam a vontade de o professor jamais se resignar ao fracasso.

Quando a escola rompe com abordagens pedagógicas únicas e se aproxima dos pressupostos da pedagogia diferenciada, ela possibilita que várias experiências de aprendizagem fluam. O trabalho docente alicerçado nessa abordagem pedagógica faz do currículo um encontro de experiências, tornando-o “preche” de novos saberes, fazendo com que alunos e professores se percebam sujeitos de conhecimentos.

Assim, o currículo vai se colocando como uma rede de significação construída por alunos e professores em torno do saber. As vivências do estudante constituídas em sua cotidianidade passam a dialogar com o saber mediado na escola, movimento produzido a partir dos pressupostos da pedagogia diferenciada. Essa pedagogia ajuda o professor a pensar em como lidar com a heterogeneidade da turma, incentivando-o a explorar, por exemplo, o ensino em multiníveis (Almeida, 2004). Essa estratégia didática vem se colocando como



uma possibilidade, pois aborda um determinado conhecimento com níveis de complexidade diversificados. Leva o professor a sistematizar diferentes alternativas pedagógicas para apresentar o conteúdo, organizar as atividades, elaborar enunciados, explorar a complexidade do assunto e propor objetivos, considerando a heterogeneidade da turma.

Como último eixo da formação, discutimos a importância da solicitude e da obstinação didática no planejamento/ mediação das práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva. Para Meirieu (2002), a solicitude é uma relação de “importância” que se estabelece na relação entre duas pessoas. O professor – por desenvolver um olhar sobre o estudante como alguém que lhe importa – cria condições para que o aprendiz desenvolva também esse sentimento sobre a ação docente. Segundo o autor, “[...] a solicitude remete-me a mim mesmo e à minha necessidade irreprimível de “fazer algo pelo outro” (Meirieu, 2002, p. 67).

Esse compromisso ético-político-pedagógico que o professor desenvolve acerca da escolarização dos alunos se coloca como uma base importante para o planejamento/ mediação das práticas pedagógicas. Levamos essa reflexão para os professores da Rede Municipal de Vila Velha/ES e encontramos possibilidades de analisar a relevância de o aluno significar o educador como mediador, ou seja, alguém que se coloca como um elo entre ele e o conhecimento.

Para a modalidade de Educação Especial, reconhecer o estudante como alguém que importa à escola e ao professor se coloca como um movimento interessante para não simplificar o currículo nas limitações/ condições do discente, mas vê-lo como sujeito que traz necessidades específicas de aprendizagem, mas também o direito de acesso à cultura de maneira mais ampla.

Finalizamos a formação problematizando o quanto Meirieu (2002) compreende a inseparável relação entre a solicitude e a obstinação didática. Em outras palavras, o professor, ao apostar na educabilidade de seus alunos e ao se deparar com trajetórias diferenciadas de aprendizagens que colocam em “xeque” seus saberes-fazer, busca incessantemente por caminhos alternativos para que esses sujeitos “entrem no jogo das aprendizagens. A obstinação didática simboliza o investimento em alternativas pedagógicas para fazer o conhecimento ter sentido/significado para o estudante. Desse modo, o professor encontra pistas para desenvolver ações didáticas sustentadas em recursos, estratégias, agrupamentos discentes, redes de apoio, ações colaborativas e atendimentos mais individualizados para atender às diferentes trajetórias de aprendizagem presentes na classe comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento que as práticas pedagógicas diferenciadas se configuram em ações comprometidas com o direito social à Educação é uma temática a ser explorada na formação inicial e continuada de professores para se recuperar a potência dos espaços de planejamento e da aproximação entre o ensino comum e o especial visando à sistematização de aulas mais contextualizadas.

O texto nos possibilitou dialogar com Meirieu (2002, 2005) e com um momento de formação continuada que envolveu professores de Educação Especial da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Essas ações levaram-nos refletir sobre a importância de elementos fundantes às práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, quais sejam: a assunção da escola como espaço-tempo de todos, a aposta na educabilidade humana, a incorporação dos pressupostos da pedagogia diferenciada nos processos de ensino e aprendizagem, além do desenvolvimento da solicitude e da obstinação didática.

A defesa por práticas pedagógicas inclusivas convoca os professores a (re)planejarem e a (re)articularem condições mais favoráveis para motivar os processos de ensino e aprendizagem, respeitando as áreas de interesse dos alunos, mas despertando, simultaneamente, novas vontades/desejos por outros ensinamentos (Meirieu, 2002). Saímos da formação reflexivos e certos de que o desafio que se coloca para as políticas de formação de professores é permitir que os docentes produzam maiores afinidades com as teorias da educação e com a pesquisa para o planejamento/mediação de práticas pedagógicas inclusivas, já que, como diz Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Revista Cader- nos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago, p. 293-303, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação inclusiva como direito. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/XIV SEMINÁRIO

CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., 2014, Vitória. 2014. **Anais...** Vitória: Snee, 2014. v. 1, p. 18-36, 1 CD-ROM.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

## CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: LIMITES LEGISLATIVOS E LINHAS DE AÇÃO PROPOSTAS

Keyla Santana Painaud<sup>1</sup>

### 1. APRESENTAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO CONCEITO “NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS”

Em plena evolução da noção de educação inclusiva, destacada no contexto internacional no final da década de 1990<sup>2</sup>, o termo “Necessidades Educativas Especiais - NEE” adquiriu grande relevância no contexto das reflexões e práticas que visam a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Do ponto de vista histórico, este termo deriva dos postulados do *Relatório Warnock* (1978)<sup>3</sup>, realizado na Inglaterra e cujo objetivo era constituir um painel da situação educativa de crianças e jovens com deficiência. Entre as diversas conclusões deste relatório, três merecem aqui ser destacadas por sua relevância para este capítulo. *Em primeiro lugar*, o alcance do termo de “necessidades educativas” que vai muito além da ideia de ter em conta as crianças com deficiência. *Em segundo lugar*, isto equivale a dizer que a realidade da deficiência não leva automaticamente a ter em conta as suas consequências na educação do aluno, ou seja, conhecer a deficiência não leva a conhecer as soluções educativas adequadas. *Terceiro*, certas crianças, qualquer que seja a sua condição, com ou sem deficiência, são susceptíveis de apresentar, num determinado momento da sua vida escolar, uma necessidade educativa ligada a uma dificuldade de adaptação ao sistema escolar<sup>4</sup>. É por isso que, com base nestes três postulados, o documento recomenda que “seja abolida a categorização legal dos alunos com

---

1 Doutora em Ciências da Educação (Universidade de Bordeaux) e Doutora em Estudos do Teatro (Universidade de Lisboa), Professora de formação inicial e continuada do Instituto Superior de Ensino e Educação/Universidade de Bordeaux. E-mail: keylacs@gmail.com. Orcid: 0000-0002-4674-0237.

2 Nomeadamente através da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990).

3 Disponível em: <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>.

4 No texto, essa previsão aparece na forma da proporção de 1 criança em 5. (Relatório Warnock, p.41)

deficiência<sup>5</sup>”, em favor da nomenclatura “necessidades educativas especiais”, cuja tradução habitualmente utilizada em francês é “besoins éducatifs particuliers” e em português, “*necessidades educativas especiais*”.

No âmbito legislativo da política educacional brasileira, esta nomenclatura foi adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996) na qual são mencionados três públicos: alunos com deficiência (deficiência mental, visual, auditiva, física, múltipla), com “comportamentos atípicos” (transtornos de conduta) e com elevado potencial intelectual. Uma leitura atenta do texto sugere que o objectivo subjacente a esta adoção é garantir a diluição das diferentes categorias de deficiência no conceito de “necessidades educativas especiais”. Contudo, o facto é que esta escolha pouco alterou a categorização do aluno com deficiência que continua a ser tratado como um aluno “à parte”, “diferente” ou mesmo “especial”, tanto a nível institucional como nas representações dos atores educacionais em geral. Muito provavelmente por esta razão, e talvez na tentativa de quebrar este impasse, a Comissão Nacional de Educação – CNE/2001 propôs uma ampliação da noção de necessidades educativas especiais, considerando-a da seguinte forma:

1. Alunos que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, incluídos em dois grupos: os não vinculados a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou incapacidades;
2. Dificuldades por deficiência, diferenças com outros alunos, alunos com surdez, cegueira ou distúrbios de linguagem acentuados, para os quais deverão ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao programa, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, garantir os recursos humanos e materiais necessários;
3. Alto potencial intelectual, grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes e que, por serem capazes de aprofundar e enriquecer esse conteúdo, devem receber desafios adicionais numa classe comum, em uma sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas educacionais, inclusive para completar, em menor tempo, o nível ou etapa de desenvolvimento. (Brasil, 2001, p. 19)

Mais uma vez, uma leitura atenta do texto leva-nos a pensar que a contribuição mais importante desta nova orientação aparece no primeiro ponto apresentado no texto onde as dificuldades de aprendizagem são mencionadas como “não ligadas a uma causa orgânica específica”. À primeira vista, isto parece

---

5 Que o termo legal “aluno com deficiência” seja eliminado. (Relatório Warnock, p. 41)

indicar um importante avanço conceptual que ecoa as orientações do *Relatório Warnock*. Contudo, segundo Bueno (2008), as incertezas retóricas emprestadas do termo levam a dificuldades semânticas responsáveis por criar uma realidade ambígua e imprecisa que contribuiria para manter o carácter seletivo e exclusivo da educação inclusiva no Brasil. Na verdade, dado que as mudanças na concepção da deficiência a nível internacional têm pouco impacto nas políticas nacionais, a ênfase na perspectiva da deficiência permanece muito forte. Baseando-se em Collares e Moysés (1994) e Gomes (2009), destaca Kassar:

A utilização deste conceito [NEE], embora tivesse a intenção declarada de enfatizar a necessidade de adaptação dos processos educativos a qualquer indivíduo (que apresentasse dificuldades por tempo limitado ou não), tem contribuído muitas vezes para a continuidade da “patologização” da determinadas camadas da população, em especial das camadas mais pobres, como tem sido frequente na história da educação brasileira (Kassar, 2012, p. 836-837).

Com efeito, embora os textos legislativos apontem para uma necessária redefinição da noção de NEE, a sua indexação às categorias de perturbação e deficiência acaba por limitar a extensão conceptual e operacional do termo. Na verdade, como já foi argumentado num artigo anterior (Painaud; Kohout-Diaz, 2019)<sup>6</sup>, a omissão, ou mesmo a distorção de certas traduções portuguesas do termo NEE, pode explicar a dificuldade de tornar esta expressão, de facto, uma definição válida para além do campo da deficiência.

Contudo, parece aberto o caminho para o desenvolvimento de um campo conceitual e praxeológico capaz de redefinir esta noção à luz da perspectiva ampla da educação inclusiva. Assim, a noção de NEE merece ser entendida como o reconhecimento de todas as necessidades educativas dos alunos com ou sem deficiência. Na seção seguinte, esta definição será retomada e ilustrada com exemplos concretos.

## **2. COMO IDENTIFICAR AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DOS ALUNOS? PISTAS DE AÇÃO**

Com base nos argumentos acima mencionados, evidencia-se que neste texto é considerado aluno com necessidades educativas especiais – NEE, todos os alunos, com ou sem deficiência, que, temporária ou permanentemente, necessitem de adaptações educativas para poderem prosseguir os seus estudos que, ao

---

<sup>6</sup> Para aprofundar esta questão consulte a análise comparativa da tradução portuguesa da Declaração de Salamanca (1994) onde a expressão “necessidades educativas especiais” assume significativa importância. Ver: Painaud; Kohout-Diaz (2019). Análise sobre a implantação de uma política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos da gestão educacional. Educação Online, 14 (32), p. 44-58.

mesmo tempo, respeite a sua singularidade e promova o pleno desenvolvimento do seu potencial. Neste sentido, o reconhecimento das NEE limita-se a dois aspectos de suma importância. Primeiro, o respeito pela singularidade do aluno, que, em outros termos, significa estar interessado em quem ele é, além disso, qual é o seu ritmo de aprendizagem, levando em consideração suas potencialidades e suas dificuldades.

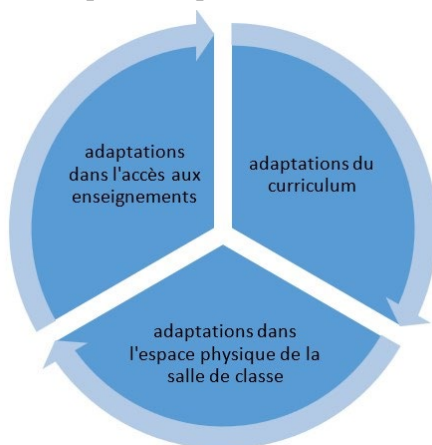
Em segundo lugar, tratar-se-á de destacar exemplos concretos de práticas pedagógicas adaptadas que possam tornar a aprendizagem mais acessível, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais. Aqui o objetivo é possibilitar o desenvolvimento de todo o potencial de cada aluno respeitando seus limites por meio de adaptações educacionais que possam tornar o aprendizado acessível a todos. Mas como tornar esse desafio possível? Que possíveis respostas podem ser identificadas no próprio Relatório Warnock, que inicialmente sugere:

Decorre do que dissemos sobre as diferentes formas de necessidades educativas especiais que a forma específica prescrita por uma criança individual não é necessariamente determinada pela natureza de qualquer deficiência ou distúrbio sofrido por ela (Warnock Report, 1978, p. 42, tradução minha)

Esta indicação já aponta para um dos gestos profissionais fundamentais para a implementação da acessibilidade educativa, nomeadamente a capacidade do professor de pôr em prática uma abordagem investigativa que vai além da deficiência ou da dificuldade do aluno em satisfazer a sua necessidade educativa particular. Do ponto de vista prático, alguns recursos podem ser muito úteis: entrevista com o aluno, avaliações nacionais, exercícios de nivelamento, observação direta do aluno, diálogo com pais e colegas (por exemplo do serviço de acolhimento especializado), ou ainda documentos mais específicos destinadas a identificar NEE, por exemplo fichas de observação.

Concluída esta etapa, resta propor algumas adaptações capazes de vincular as NEE do aluno aos objetivos de aprendizagem definidos no programa escolar. Inspirado no *Relatório Warnock*, o pesquisador francês Serge Thomazet (2012) propõe três tipos de adaptações conforme mostra a figura abaixo:

**Figura 1: Tipos de adaptações às NEE dos alunos.**



**Fonte: Thomazet, 2012**

Na primeira categoria, nomeadamente a das adaptações para o acesso ao ensino, podemos referir-nos a todas as práticas docentes profissionais e didáticas que devem ser adaptadas para que o ensino seja acessível aos alunos com NEE. Esse tipo de adaptação inclui qualquer forma de modificação que permita o acesso ao conteúdo escolar, como tecnologias assistivas ou o uso de intérpretes de LIBRAS para alunos com deficiência auditiva. Outro exemplo dessa forma de adaptação pode ser a modificação de textos educativos para alunos disléxicos para tornar o texto escrito mais acessível. Essa abordagem, muito utilizada em alguns países como a França, por exemplo<sup>7</sup>, oferece aos alunos disléxicos uma organização textual que facilita a leitura por meio da coloração de segmentos do texto. Para ilustrar essa forma de adaptação, utilizaremos um trecho de um livro didático do 6º ano<sup>8</sup> dos programas escolares brasileiros. Em seguida, aplicaremos a abordagem de segmentação de palavras para ilustrar esta forma de adaptação educacional.

**Figura 2: Texto de livro didático**

“Tivemos férias completas e cinco anos. O poeta nasceu aos treze anos. Se você tiver a oportunidade de escrever um cartão, terá que pagar mais tarde, mas já decidi qual será sua consulta no futuro. Não sei o que estou perguntando. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras. Essa consulta foi ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Pedi para você falar e não sei o que fazer. Agora, onde estou com raiva, mas não sei o que fazer: Tem mensagem do pai em casa? Não tenho uma dúvida, tenho a minha dúvida como estrangeiro. Porém, insisto: mas não é o caso em casa, queremos dizer que é apenas um pouco diferente, mas é pequeno o suficiente para a escolha da variação. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada. »

**Fonte:** (BARROS, Manoel de. Memórias inventadas. São Paulo: Alfagarra, 2018)

<sup>7</sup> Ver site Le Cartable Fantastique: Le Cartable Fantastique.

<sup>8</sup> Na *Tecendo Linguagens, 6º ano, IBEP*.



Para que a NEE do aluno disléxico seja tida em conta, é importante, em primeiro lugar, que o professor seja capaz de mobilizar informação geral (sobre a dislexia em geral) e informação específica (sobre a dislexia do aluno em questão e as suas consequências no plano acadêmico). No primeiro caso, uma vasta literatura sobre o assunto informa que a dislexia pode ser de vários tipos<sup>9</sup> e que uma de suas características fundamentais é a dificuldade em automatizar a leitura, fato causado pela confusão de sons e letras que o distúrbio provoca. Ou seja, cada vez que um aluno com dislexia tem que ler, o processo de decifração de letras é reativado, o que acaba por levar a uma “dupla tarefa” quando comparado a um aluno sem dislexia cuja leitura é automática. Nesta “dupla tarefa”, todo o tempo e concentração do aluno é colocado no processo de decifração das letras e não no objetivo da tarefa dada pelo professor. Assim, sem as adaptações necessárias, este aluno corre o risco de se encontrar numa situação de desigualdade acadêmica, uma vez que, devido à sua dislexia, não tem as mesmas condições de acesso à aprendizagem que os outros alunos.

No segundo caso, é de extrema importância que o professor consiga evidenciar as consequências da dislexia no aluno em questão, caso em que a identificação das NEE deste aluno torna-se imprescindível e pode ser feita, como já referido, através de testes, avaliações e muitas outras abordagens para medir as consequências da dislexia no processo de aprendizagem (incluindo o seu potencial e as suas dificuldades).

Uma vez fornecidas essas informações, o professor poderá formular hipóteses e então mobilizar respostas pedagógicas relevantes visando tornar o ensino acessível ao aluno. Por exemplo, essas dicas de ação podem variar desde a identificação de sílabas por cor, a redução do texto, o espaçamento entre linhas, o aumento do formato dos símbolos gráficos (letras, números, pontuação, etc). Tendo em conta estes postulados, uma ação baseada no reconhecimento das NEE geradas pela dislexia poderia propor um texto adaptado da seguinte forma:

**Figura 3: Texto adaptado à NEE de um estudante com dislexia**

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta.

**Fonte:** (BARROS, Manoel de. Memórias inventadas. São Paulo: Alfagarra, 2018)

Neste tipo de resposta educativa é possível identificar três tipos de adaptações:

- 1) Uma redução do texto para aliviar a sobrecarga mental do aluno;
- 2) Segmentação silábica colorida das palavras para facilitar a decifração do texto;

3) Maior espaçamento entre linhas para suavizar a atividade mental graças à melhor visualização de todo o parágrafo.

Na segunda categoria, é possível pensar em ações voltadas à adaptação curricular dos conteúdos acadêmicos previstos no ensino ministrado nas turmas de acolhimento especializado (AEE). Na terceira categoria surge qualquer forma de adaptação que consista na criação de um ambiente de sala de aula respeitador das NEE dos alunos, como a criação de espaços polivalentes que permitam o abandono dos tradicionais filas indianas em favor de uma configuração pensada para responder às necessidades dos alunos da turma<sup>10</sup>. Algumas pesquisas são conclusivas sobre a necessidade de repensar o espaço da sala de aula, a fim de alcançar uma atmosfera mais propícia à aprendizagem. Assim, Thibaut e Dugas (2022) sustentam que a disposição da sala de aula é um elemento fundamental para o sucesso acadêmico dos alunos na medida em que o espaço de trabalho (de professores e alunos) condiciona as interações entre os indivíduos e, destes, com o conhecimento ensinado. Com base numa pesquisa com 223 professores em formação, os investigadores concluem que este fator é amplamente tido em conta no planeamento para melhor garantir um clima calmo e positivo para a aprendizagem.

No caso dos alunos com NEE, podemos pensar que a organização espacial da turma apresentaria vantagens pela versatilidade que oferece e, dentro desta versatilidade, pelo respeito pelas singularidades que proporciona. Nesse aspecto, podemos citar como exemplo alunos cuja socialização apresenta dificuldades, como é o caso daqueles com transtorno do espectro do autismo (TEA)<sup>11</sup> para quem o efeito de grupo pode ser fonte de dificuldade de ansiedade, ou mesmo desencadear crises convulsivas. Para esta população de estudantes, mas não só porque nunca se trata de generalizações, o “peso” do colectivo pode significar uma perturbação significativa do estado psicológico conduzindo a crises. Assim, uma possível adaptação para esses alunos, uma vez que possuam a NEE identificada, seria priorizar um espaço na sala de aula onde o aluno pudesse “se refugiar” quando necessário. No âmbito da pesquisa de doutorado<sup>12</sup> sobre a apropriação da educação inclusiva por professores franceses e brasileiros, foi possível avaliar esta questão a partir dos arquivos etnográficos obtidos. A partir daí foi possível observar uma evolução crescente no contexto das escolas francesas onde a disposição das aulas começa a transformar-se para melhor responder

---

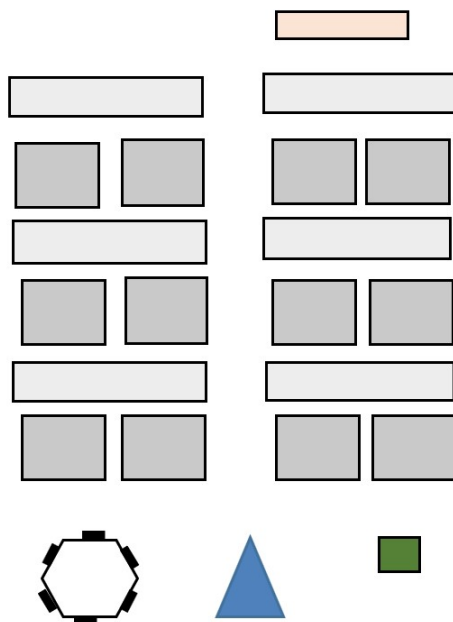
10 Isto está no cerne das chamadas classes “flexíveis”.

11 De acordo com o DSM V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o TEA é caracterizado principalmente por três tipos de alterações: na comunicação, no desenvolvimento e nas interações sociais.

12 Tese de doutorado “Educação inclusiva na França e no Brasil: formas, práticas e obstáculos”; Keyla Santana Painaud, 2021. Disponível em [teses.fr](https://teses.fr) – Keyla Santana Painaud, Educação inclusiva na França e no Brasil: formas, práticas e obstáculos.






à particularidade dos alunos com ou sem NEE. Em uma das escolas selecionadas para a pesquisa de campo, a professora de uma turma regular estabeleceu a seguinte configuração:

**Figura 4: Plano geral de uma turma do 1º ano**



Fonte: Keyla Santana Painaud, 2021

Leitura:

-  Mesa do professor
-  Colocação de estudante
-  Colocação do cuidador de aluno com deficiência
-  Mesa de apoio ao estudo para alunos com dificuldades acadêmicas.
-  Área de bem-estar

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A chegada da educação inclusiva, e com ela da noção de “necessidades educativas especiais” bem como a sua respectiva consideração relativamente aos alunos com deficiência ou com dificuldades, conduziu a mudanças significativas no contexto escolar e, em certa medida, suscitou alguma apreensão por parte dos professores que acolhem estes alunos com NEE. Estas apreensões decorrem em grande parte da falta de formação ou preparação dos professores para apoiar estes alunos e muitas vezes resulta numa recusa formal ou disfarçada de ter em

conta estas NEE.

Sem querer ser exemplar, este artigo pretende acrescentar mais uma pedra na construção de uma reflexão ampla, e, mais do que isso, na proposta de respostas educativas alinhadas com o reconhecimento das NEE no sentido largo de educação inclusiva, nomeadamente como educação para todos, sem exceção (Unesco, 2020). Assim, embora os exemplos apresentados neste artigo se concentrem nas NEE de alunos com deficiência (nomeadamente disléxicos), também podem ser utilizados para outros alunos que tenham NEE semelhantes e não necessariamente relacionadas com a deficiência. A necessidade de “refugiar-se” em um espaço separado devido ao desconforto causado pelo grupo de sala de aula pode ser encontrada em outros alunos, como aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou aqueles que, por motivos diversos, apresentam um quadro psicoemocional frágil. Da mesma forma, o processamento de texto pode ser benéfico tanto para alunos disléxicos como para aqueles com dificuldades de leitura ou mesmo para estudantes estrangeiros que aprendem a língua do país anfitrião. Esta concepção de ensino refere-se à concepção universal de aprendizagem, cujo postulado afirma que a acessibilidade do ensino destinado a um aluno pode ser benéfica para todos. Obviamente, este princípio parece constituir um ponto de apoio de capital importância para a garantia do direito à educação para todos.

## REFERÊNCIAS

- BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion; BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. **Educação Inclusiva Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2014.
- BRASIL. Comissão Internacional das Pessoas Deficientes. **Relatório de atividades da Comissão Nacional para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília: Imprensa Oficial, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Comitê Nacional para a Educação Especial. **Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente**. Rio de Janeiro, 1º jul, 1986.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação con-

tra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Imprensa Oficial.

Brasil. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 6 de Julho, 2015. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. **Lei nº 10.639** que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01.

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**. Brasília: Imprensa Oficial, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004. Brasília: Imprensa Oficial, 2004.

BRASIL. **PROJETO DE LEI Nº 1.874**, DE 2015 (Apenso o PL Nº 5.749, de 2016) do deputado Victor Mendes. Câmara dos Deputados. Brasília.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A.dos. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara,

São Paulo: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

DE SALAMANQUE, Déclaration. cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. *In: Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux*. Salamanque, Espagne. 1994. p. 7-10.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, p. 61-79, 2011.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Curitiba, vol. 33, p. 833-849, 2012.

Santana Painaud, K. (2021). **Éducation inclusive en France et au Brésil**: formes, pratiques et obstacles (Doctoral dissertation, Bordeaux).

PAINAUD, Keyla Santana; KOHOUT-DIAZ, Magdalena. Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. **Educação Online**, vol. 14, n. 32, p. 44-58, 2019.

THIBAUT, Hébert; ÉRIC, Dugas. Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal: enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. **Didactique**, vol. 3, no 1, p. 94-120, 2022.

THOMAZET, S. Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. **Revue Le français aujourd'hui**. France. v. 2, p. 11-17, 2012.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). **Global education monitoring report 2020**: Inclusion and education: All means all. 92310038.



## TRABALHO COORDENADO NO CUIDADO EDUCACIONAL COMO PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE

*Carlos João Figueiredo Canivete<sup>1</sup>*

*Julio Antonio Conill Armenteros<sup>2</sup>*

*Olivia García Reyes<sup>3</sup>*

### INTRODUÇÃO

No cenário pedagógico contemporâneo, a atenção educacional constitui um tema amplamente discutido, pois é um dos problemas a serem resolvidos no âmbito das ciências da educação, o que deixa evidente o nível alcançado e as exigências que a sociedade exige das instituições escolares em prol do desenvolvimento de processos educativos eficazes. O progresso humano e social realça o desafio que a atenção educativa à diversidade implica no contexto da escola inclusiva.

Esta realidade é objeto de atenção em diferentes agendas de fóruns mundiais, nos quais a transformação da educação é mostrada como prioridade. No entanto, as atuais mudanças em curso nas práticas educativas tiveram maior destaque após o relatório apresentado por Warcnock, Cooke, Bisby, at. al (1978), que constitui uma consulta obrigatória para quem aborda, a partir de vários campos, problemas relacionados à atenção educacional à diversidade no contexto da escola inclusiva.

Importantes avanços são apresentados nesta área de pesquisa, o que evidencia o desenvolvimento social e as demandas atuais necessárias para

---

1 Doutor em Ciências da Educação. Graduação em Educação Especial. Mestre em Psicologia Escolar. Técnico do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em Moçambique. E-mail: carloscanivete81@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9737-724x>.

2 Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor titular. Graduado em Educação. Especialidade Oligofrenopedagogia. Mestre em Educação Especial. Universidade de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”. Cuba. E-mail: julio.conill@upr.edu.cu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1034-5398>.

3 Doutor em Ciências Pedagógicas. Professor titular. Graduado em Educação. Mestre em Educação Especial. Universidade de Pinar del Río “Hermandos Saíz Montes de Oca”. Cuba. E-mail: olivia.garcia@upr.edu.cu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0318-0628>.



desenvolver processos educativos eficazes com a sistematicidade necessária e que implicam a participação de diversos setores da sociedade para sua realização. Portanto, o processo de atenção educativa pressupõe o desenvolvimento de ações coordenadas entre diferentes setores, que participam de forma colaborativa no fornecimento de ajuda e soluções para os problemas.

As mudanças que estão a ocorrer em Moçambique reforçam a vontade do país em termos de cuidados educativos. A Constituição da República de Moçambique (2004), Artigo 125, reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, à prevenção do isolamento social e da marginalização, e prioriza o atendimento dos cidadãos com deficiência em serviços públicos ou privados e de fácil acesso (República de Moçambique, 2004).

Isto está endossado na Lei do Sistema Nacional de Educação, que enfatiza a necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e contextualizá-lo às atuais condições políticas, sociais e econômicas do país. Assim, desde o nível pedagógico, permite regular a promoção e proteção dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais e o respeito pela sua dignidade (Boletim da República. Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro de 2018).

A tendência durante a última década tem sido fortalecer o desenvolvimento de políticas de inclusão educacional, onde a necessidade de continuar a melhorar a qualidade da educação é ratificada e faz parte da concepção atual que é aplicada. A realidade que Moçambique vive em termos de educação torna necessária uma revisão da mesma para poder atender os cerca de 80 mil alunos com necessidades educativas especiais que estão matriculados nas diferentes escolas, o que coloca desafios adicionais.

Os estudos anteriores, tanto a nível teórico quanto empírico e que fazem parte do processo de investigação, permitiram uma abordagem da realidade de Moçambique sobre o estado do processo de cuidado educativo em diferentes contextos de ação e estão refletidos no trabalhos de: Chambal (2012), analisa a escolaridade; Michaque (2013), políticas de inserção educacional; Tembe (2013), protecção social; Gule (2013), barreiras de acesso; Chichango (2013), seus direitos; Sigauque (2013), integração e inclusão. Da mesma forma, Guivala (2013), acesso aos serviços de saúde; Chambal e Bueno (2014), escolarização, sua implementação, políticas de inclusão e formação de professores; Mandlate (2021), as limitações no processo de formação, entre outros.

As avaliações realizadas permitem realçar o valor que adquire no atendimento educativo, a existência do Centro de Recursos para a Educação Inclusiva (CREI'S), do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), do Departamento autónomo de Educação Especial (DEE) e o Conselho Nacional de Ação Social. O que é acompanhado por uma estratégia nacional de educação

inclusiva, pelo ordenamento jurídico que protege o processo de inclusão educativa, pela existência de unidades orgânicas independentes para propor, conceber, implementar e monitorar a qualidade da Educação Inclusiva e a atenção educativa no âmbito do currículo da formação de professores. Tudo isso tem tornado o trabalho mais eficaz.

Contudo, constata-se fragilidades que afetam o desenho do atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais, devido a uma projeção insuficiente de ações que possibilitem um trabalho coordenado entre órgãos e instituições do Estado; fragilidades no processo de diagnóstico das necessidades educativas especiais, o que repercute na assistência educativa como consequência da divisão do processo de ensino-aprendizagem, na organização do trabalho metodológico e na atividade de investigação dos professores.

Esta realidade leva a prestar atenção aos problemas relacionados com a melhoria do atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique. Portanto, propõe-se o objetivo: propor uma concepção pedagógica para a melhoria do atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique.

O estudo desenvolvido permitiu compreender o cuidado educativo como um processo, desde a sua gênese, com as suas contradições externas e internas, seguindo uma abordagem descritivo-explicativa e para isso contou com a utilização de métodos de investigação científica, a nível teórico (histórico-lógico, análise e síntese, indução e dedução), a nível empírico (análise documental, observação, entrevista) e a nível estatístico-matemático (análise percentual, análise de frequência e trabalho com índices de tratamento de dados obtidos), o que permitiu estabelecer a lógica interna do desenvolvimento do fenômeno educativo e da tomada de decisões nesse sentido.

Os sujeitos que fizeram parte do processo de pesquisa foram selecionados intencionalmente, organizados em três grupos amostrais. O primeiro era formado por seis gestores pertencentes a diferentes organizações e instituições do Estado, o segundo era formado por três representantes de associações de pessoas com deficiência e o terceiro grupo era formado por nove professores de diferentes níveis de ensino. Para a consulta de especialistas, foram selecionados 30 no total de acordo com os níveis de competência demonstrados.

As ações desenvolvidas demonstram de forma inovadora como se assume o satisfazer as necessidades do processo de atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique, através de uma concepção pedagógica, que permite a relação sistêmica entre os seus componentes, onde estão estrategicamente articuladas ações coordenadas com órgãos e instituições do Estado.

## DESENVOLVIMENTO

Satisfazer o direito à educação que permita ao ser humano desenvolver-se como pessoa é um elemento fundamental para elevar a qualidade do sistema educativo para prestar cuidados a todos, no seu sentido mais amplo, em igualdade de condições, desde o nascimento e ao longo da vida. Uma dimensão essencial do direcionamento da educação é a inclusiva, que visa oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral.

O desafio do cuidado educacional é apoiado pelo movimento escolar inclusivo, que é uma prioridade de muitos governos e países, bem como da própria sociedade que luta para que todo aluno tenha o direito de iniciar sua trajetória escolar em uma escola. Portanto, quaisquer que sejam as suas características ou necessidades, as escolas devem estar preparadas para responder a esta singularidade, o que significa que o ensino deve ser orientado para todos, tendo como pressuposto uma multiplicidade de recursos e apoios para promover o desenvolvimento escolar e uma educação de qualidade, ativa, interativa e participativa, o que requer o auxílio e a participação de diferentes agentes de socialização escolar, familiar ou comunitário.

A concepção de cuidados educativos mudou no mundo e também em Moçambique, que caminha para posições mais humanísticas, objetivas e desenvolvimentistas. Neste sentido, e a partir de posições otimistas, realça-se a qualidade e a equidade do processo, uma vez que faz parte dos objetivos da Agenda de Desenvolvimento Sustentável até 2030, o que torna evidente a ação criativa e inovadora para encontrar os recursos necessários que estimulem e promover o desenvolvimento potencial de cada pessoa, tornando-se um imperativo para a sociedade.

O atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais tem como marco legal as convenções e acordos internacionais que servem de referência e orientação, nos quais são abordados os problemas relacionados ao atendimento educacional.

A prática educativa inclusiva e de igualdade de oportunidades para pessoas com necessidades educativas especiais está consagrada na Constituição da República de Moçambique e na Lei do Sistema Nacional de Educação, que sublinham a necessidade de reajustar o sistema educativo, adaptá-lo e contextualizá-lo à realidade. condições políticas, sociais e económicas actuais do país. Portanto, do ponto de vista jurídico, há proteção aos seus direitos e respeito à sua dignidade.

A nível nacional, existe uma preocupação com o estudo das pessoas com necessidades educativas especiais, influenciada pelas correntes internacionais e pelas políticas estabelecidas, mas a investigação, o desenvolvimento e a inovação nos aspectos relacionados com o cuidado educacional são insuficientes. Neste

sentido, é necessário atender: à projeção objetiva da resposta pedagógica com a participação de todos; o impacto do desenvolvimento social e econômico do país nos cuidados educativos; as transformações no funcionamento das estruturas de gestão; a viabilidade das políticas educativas; o diagnóstico escolar; a preparação dos agentes participantes, entre outros.

As análises realizadas permitem compreender que o processo de atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais está imerso numa transformação contínua que permite direcionar o sistema de influências das políticas e práticas educativas em Moçambique. Portanto, atualmente, o país realiza seu aprimoramento a partir da perspectiva otimista da educação, onde se observam mudanças na forma de entender e de realizar suas ações, com questionamentos às políticas educativas segregacionistas que têm sido aplicadas na prática pedagógica e as contribuições das diferentes investigações científicas realizadas.

Segundo Ainscow (2005), os sistemas educativos, diante do fenômeno da inclusão, enfrentam o desafio de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos. Conseqüentemente, a UNESCO (2015) afirma que foi concebido para “fortalecer a educação com vista ao desenvolvimento sustentável, à aprendizagem ao longo da vida para todos, bem como à igualdade de acesso de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem” (p. 22).

Esta singularidade permite a proliferação no campo educacional do desenvolvimento de políticas públicas e ações governamentais para a equalização de oportunidades; sem deixar de reconhecer que a escola continua a ser o cenário onde não só se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, mas também onde se desenvolvem inter-relações estruturais, funcionais e culturais que dão sentido e amplitude ao fenômeno educativo formal.

Nos atuais cenários de melhoria do sistema educativo em Moçambique, assumir o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais no âmbito do trabalho coordenado entre os diferentes órgãos e instituições do Estado constitui um desafio. Nesse sentido, é necessário aprofundar-se em como construí-lo, qual a sua contribuição para os resultados do processo e qual o impacto que pode ter na gestão educacional, para que sejam identificados os elementos mensuráveis ou observáveis que tornam possível determinar as dimensões que podem ser reveladas e indicadores do processo investigativo, que se expressam na ordem cognitiva, processual e atitudinal.

O estudo exploratório contemplou a aplicação de diferentes métodos e instrumentos de pesquisa, que possibilitaram um diagnóstico da realidade educacional. Alguns desses resultados são destacados abaixo.

Na análise dos documentos normativos que direcionam o trabalho educacional, fica evidente a necessidade de manter ou estabelecer alianças

colaborativas com entidades, órgãos de governança executiva, instituições de formação, organizações da sociedade civil, organizações não governamentais, bem como o setor privado e de cooperação, para que sejam estabelecidas as diferentes regulamentações legais e jurídicas que possibilitam o atendimento educacional. No entanto, ao avaliar o estado do trabalho coordenado com organizações e instituições do Estado, verificam-se limitações que afetam negativamente o estabelecimento de alianças para promovê-lo, o que torna necessário revisá-lo com uma perspectiva de futuro.

Os resultados obtidos nas observações mostram limitações no desenvolvimento das ações que caracterizam o processo de atendimento escolar aos alunos com necessidades educativas especiais, que se expressam na utilização de estratégias de intervenção integral, acompanhamento do diagnóstico e limitações no desenvolvimento de estratégias de trabalho coordenado entre diferentes órgãos e instituições do Estado para transformar a realidade educacional.

Os resultados das entrevistas mostram um baixo nível em relação ao argumento de se o processo de atenção aos alunos com necessidades educativas especiais requer um trabalho coordenado entre organizações e instituições, uma vez que 50% consideram que não o exigem, 33,3% afirmam que este deveria ser parcialmente aplicável e 16,6% expressam nível alto ao afirmar positivamente. De um modo geral, sabia-se que as relações de cooperação entre órgãos e instituições do Estado apresentam limitações. Há consenso de que é necessário estabelecer uma coordenação, onde os compromissos sejam assumidos e as ações conjuntas e sustentáveis sejam realizadas por todos os atores.

Nos resultados do questionário aos representantes da Associação de Cegos e Amblíopes de Moçambique (ACAMO), da Associação de Surdos de Moçambique (ASUMO) e do Fórum das Associações Moçambicanas de Pessoas com Deficiência (FAMOD), vê-se em 100% um alto nível de aproveitamento do potencial das relações para o cuidado educativo e atenção aos diversos problemas que possam surgir. Mesmo quando consideram baixas as ações dos diferentes ministérios na especificação de objetivos e metas.

Ao avaliar os resultados dos instrumentos aplicados por dimensões e indicadores, confirma-se que:

- a) Na dimensão cognitiva encontram-se em alto nível os indicadores referentes ao domínio da aplicação dos planos estratégicos que orientam as ações do sistema educativo nacional, bem como o conhecimento sobre as prioridades do setor educacional em relação à assistência educacional. A um nível médio, incluem-se aqueles indicadores relacionados com o conhecimento sobre a concepção do processo pedagógico nas atuais condições de inclusão e o trabalho coordenado entre órgãos e instituições

do Estado no setor educativo. Os níveis baixos estão relacionados com o domínio da participação das instituições públicas a nível central e local no desenvolvimento da atenção educativa e na articulação de diferentes serviços que garantem um trabalho coordenado.

- b) Na dimensão processual, o indicador relativo à existência de centros especializados de atendimento educativo a alunos com necessidades educativas especiais, dos quais participam profissionais experientes, encontra-se em nível elevado. Os indicadores referentes à existência de serviços de diagnóstico e orientação e de intervenção pedagógica situam-se no nível médio. Identifica-se a discrepância entre os resultados das autoavaliações realizadas pelos professores e os obtidos nas observações, podendo ser identificada como possível causa a autoavaliação incorreta do nível de desenvolvimento dos professores. Níveis baixos são observados no desenvolvimento de trabalhos coordenados, da participação e colaboração de diferentes instituições públicas a nível central e local para a atenção educativa.
- c) A dimensão atitudinal apresenta um nível elevado em relação ao estado da atuação no atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais em termos das instituições e serviços prestados, bem como na satisfação com o processo que se desenvolve. O nível de percepção sobre o trabalho coordenado dos diferentes órgãos e instituições do Estado é avaliado como baixo.

Os resultados obtidos, proporcionados pelas avaliações teórico-metodológicas e pelo diagnóstico inicial do processo em estudo, têm permitido delimitar as insuficiências que surgem e identificar uma contradição que se revela entre o carácter generalizado e homogêneo das propostas existentes em Moçambique e o carácter singular que exige o processo de atenção educativa aos alunos com necessidades educativas especiais. Sendo esta a causa da decisão de desenvolver uma concepção pedagógica.

### ***Concepção pedagógica para atendimento educacional a alunos com necessidades educativas especiais***

A concepção pedagógica é compreendida como o conjunto de conceitos, categorias e ideias orientadoras, que, implementadas através de uma estratégia, contribuem para a melhoria do atendimento escolar aos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique, com base na abordagem sistêmica que permite evidenciar as relações essenciais de hierarquia, interdependência e complementaridade entre os componentes estruturais e funcionais que devem orientar o trabalho coordenado dos órgãos e instituições do Estado para transformar a realidade educacional.

A concepção pedagógica visa oferecer um sistema de conceitos, categorias e ideias norteadoras que contribuam para a melhoria do atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais em Moçambique.

Em geral, os fundamentos sociológicos, psicológicos, pedagógicos e jurídicos em que se baseia a concepção pedagógica determinam os conteúdos, os modos, a organização e constituem a sua orientação teórico-metodológica geral, com um eixo sistematizador comum que visa canalizar o trabalho coordenado das diferentes Agências e instituições estatais para transformar a realidade educativa em Moçambique e para satisfazer as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais.

Os princípios que regem a concepção pedagógica estão declarados no Estatuto Orgânico do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique (2017). Princípios gerais (Artigo 3º, p. 19) e princípios pedagógicos (Artigo 4º, p. 20).

Dentro dos componentes da concepção pedagógica destacam-se as **ideias norteadoras**. Em sua formulação foram levados em consideração os resultados derivados da identificação do inventário de problemas, onde as limitações relacionadas ao desenvolvimento de um trabalho coordenado entre diferentes organizações e instituições do Estado; a abordagem clínica do diagnóstico; fragilidades nas estratégias de intervenção pedagógica; o enfoque parcelado do atendimento educacional, entre outros, e que indicam a necessidade de melhoria do processo de atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais. As seguintes ideias orientadoras são formuladas.

*a) Ideia norteadora: A renovação da estrutura do Departamento de Educação Especial contribui para direcionar o trabalho coordenado dos diferentes órgãos e instituições do Estado para melhorar o atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.*

A noção de integração e participação de diferentes setores remete à intersectorialidade, como ação de envolvimento na solução de diversos problemas sociais que têm como característica a multicausalidade. A atenção a estes problemas implica o desenvolvimento de relações colaborativas para poder enfrentar a multiplicidade das causas que estão na origem das necessidades específicas que requerem proteção social.

Este estudo propõe a criação da **Repartição de Relações Intersetoriais**, que terá a missão de abordar questões estratégicas do trabalho coordenado dos diferentes órgãos e instituições do Estado, a fim de alcançar maior eficiência nas ações que são desenvolvidas e gerar respostas articuladas em correspondência com as demandas sociais por atenção educacional.

A coordenação que se potencia no interior desta divisão implica a geração



de relações colaborativas, claramente não hierárquicas e mesmo não contratuais, entre as diferentes organizações e instituições para fazer face à multidimensionalidade dos fatores que estão associados ao cuidado educativo. Cabe ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano ser o órgão gestor das ações neste sentido, dar caráter jurídico ao processo, facilitando uma melhor compreensão do trabalho coordenado, maior controle na aplicação das ações, bem como a organização da preparação dos principais executores do processo, que inclui gestores, professores, especialistas, entre outros atores sociais. Segundo Figueiredo, García e Conill (2022), isso nos permitirá fortalecer o trabalho e focar na qualidade da inclusão educacional.

*b) Ideia orientadora: O diagnóstico multidisciplinar, com atuação conjunta de estudos clínicos e psicopedagógicos, deve potencializar a atenção educacional aos alunos com necessidades educativas especiais.*

Para alcançar um atendimento educativo de qualidade é necessário um diagnóstico de cada aluno que leve em consideração sua natureza multidisciplinar, para poder oferecer uma ajuda diferenciada e adequada às suas necessidades e potencialidades. Isto pressupõe a participação conjunta de diferentes especialistas que devem trabalhar de forma coordenada na avaliação, orientação e acompanhamento de cada aluno. Isso dá vida a uma nova instituição, o Centro Multidisciplinar de Diagnóstico e Orientação, que terá autonomia na realização de um diagnóstico de natureza psicopedagógica, por isso é necessário buscar estratégias que ampliem a cobertura de serviços especializados e o trabalho coordenado desempenha um papel importante nisso.

Pela natureza multidisciplinar do centro, será composto por diversos especialistas. Esses terão as funções de dirigir e executar o processo de diagnóstico, bem como de aconselhar e orientar os diversos agentes que deverão intervir no processo de diagnóstico. Neste sentido, o diagnóstico, a orientação e a intervenção devem estar intimamente ligados ao longo de todo o processo.

Propõe-se que a equipe do Centro Multidisciplinar de Diagnóstico e Orientação seja formada por especialistas de diversas áreas: Pedagogia, Psicopedagogia, Psiquiatria, Psicologia, Fonoaudiologia, Assistência Social, Pediatria, Psicometria. Diferentes métodos e técnicas podem ser utilizados no processo de diagnóstico, incluindo: observação; entrevistas estruturadas; testes pedagógicos e psicológicos.

*c) Ideia orientadora: A organização de uma instituição escolar de transição, no âmbito da política de educação inclusiva, deve garantir níveis de eficácia no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.*

Na modalidade de educação inclusiva, os alunos com necessidades educativas especiais frequentam escolas primárias regulares, que em Moçambique



apresentam uma série de fragilidades e que limitam o processo de atendimento educativo, que é influenciado por aspectos relacionados com os níveis de escolaridade, capacidade intelectual, desenvolvimento da comunicação, comportamentos adaptativos, entre outras manifestações distintivas de diferentes necessidades educativas especiais.

Nesta base, propõe-se a organização de uma instituição escolar de transição que garanta níveis de eficácia no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Esta instituição não terá caráter permanente e deverá atuar em conjunto com o Centro Multidisciplinar de Diagnóstico e Orientação na formação das matrículas, que estará sujeita às características dos alunos, ao resultado do diagnóstico, aos estilos e ritmos de aprendizagem, relações professor-aluno, relações familiares, potencialidades, necessidades educativas, ambiente comunitário, entre outros.

É objetivo desta instituição de transição potenciar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais, tendo em conta as suas realizações intelectuais, o desenvolvimento de competências, o desenvolvimento social, as manifestações comportamentais, o ambiente familiar, entre outros aspectos de interesse. A instituição terá a seguinte organização: diretor, professores, pessoal de apoio e especialistas.

Será formado por um corpo docente de professores preparados e comprometidos com o trabalho educativo, que por sua vez terão a missão de acompanhar o aluno quando ele transitar para a instituição escolar geral. As ações desta instituição baseiam-se na concretização de ações flexíveis, onde é evidente a criatividade, o aproveitamento de todas as potencialidades de cada um dos ambientes de relacionamento, a colaboração e o compromisso na resolução de problemas.

### ***Apresentação da estratégia de implementação***

A organização e estruturação da estratégia de implementação da concepção pedagógica projeta o desenvolvimento de ações sequenciadas e inter-relacionadas a partir do processo educativo de atendimento de alunos com necessidades educativas especiais. Nela encontraremos os elementos distintivos expressos em missão, objetivos, etapas, ações, métodos, recursos e prazos a seguir. A organização da estratégia de implementação teve em conta o desenvolvimento de ações que mantêm uma ordem sequencial e interligada que permite organizar a sua implementação e avaliação.

A **missão** da estratégia é tornar realidade a concepção pedagógica por meio do desenvolvimento de ações que visem dinamizar o trabalho coordenado dos diferentes órgãos e instituições do Estado, na articulação do processo de atenção educativa aos alunos com necessidades educativas especiais.

O **objectivo geral** é contribuir para o desenvolvimento de ações que permitam a organização do processo de cuidado educativo através do trabalho coordenado de diferentes órgãos e instituições do Estado no contexto da cidade de Maputo, Moçambique.

A estratégia está estruturada em **quatro etapas**: diagnóstico, planeamento, execução e avaliação, com ações de curto, médio e longo prazo. Na determinação e desenvolvimento dos aspectos estruturais e metodológicos da estratégia, foram tidos em conta a sua contextualização e o carácter flexível das ações ajustadas às necessidades e interesses dos participantes.

A etapa de diagnóstico tem como objetivo analisar o estado de preparação dos representantes dos órgãos e instituições do Estado para o desenvolvimento de ações coordenadas em prol do processo educativo e conhecer as potencialidades e fragilidades que surgem em sua implementação. Para isso, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos para obtenção dos resultados.

Na fase de planeamento serão desenvolvidas ações para organizar o processo de intervenção, adequando os recursos humanos e materiais necessários ao trabalho coordenado dos diferentes órgãos e instituições do Estado na atenção às necessidades educativas especiais. O trabalho de sensibilização e familiarização que deve ser realizado é necessário para mobilizar as forças que garantem o sucesso do trabalho através do desenvolvimento de oficinas, campanhas de comunicação, produção de materiais impressos, entre outras ações.

O objetivo da terceira etapa é executar as diferentes ações previstas para tornar efetivo o trabalho coordenado dos diferentes órgãos e instituições do Estado em prol do atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais. As ações desta etapa incluem o desenvolvimento de um curso de capacitação, workshops e encontros para troca de experiências. Estas ajudam a consolidar o conhecimento adquirido sobre os aspectos teórico-metodológicos que sustentam o processo de atendimento escolar aos alunos com necessidades educativas especiais e o impacto do trabalho coordenado dos diferentes órgãos e instituições do Estado.

A finalidade da quarta etapa é avaliar a estratégia de implementação da concepção pedagógica, a partir das diferentes ações planeadas e executadas, de acordo com as necessidades e interesses identificados. Na estrutura da estratégia, a avaliação aparece como a última etapa, porém é um processo que ocorre em cada uma das etapas anteriores e se torna um elemento importante no seu redimensionamento.

As etapas da estratégia de implementação estão inter-relacionadas com base no seu sistema de ações sequenciais. As ações propostas permitem estabelecer ligações entre elas de acordo com o seu objetivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, o processo de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais tem sofrido alterações significativas e pretende-se torná-lo distintivo em Moçambique através de um trabalho coordenado entre diferentes órgãos e instituições do Estado, baseado no estabelecimento de ligações com agendas acordadas e objetivos comuns, para alcançar eficiência no atendimento educacional.

Assumir a atenção educativa a partir destas práticas tem a intenção de fortalecer as relações de coordenação que permitam a promoção e a sustentabilidade das políticas públicas que devem alcançá-la. Rompe-se, assim, um esquema que limita o processo de atendimento educativo aos espaços especializados ou à escola, ao valorizar o ambiente para prestar um atendimento educacional oportuno, flexível, relevante e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **El próximo gran reto**: la mejora de la escuela inclusiva. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona, 2005.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República de Moçambique**. Boletim da República, n.º 51, de 22 de Dezembro de 2004, I Série. Maputo: Imprensa Nacional. [https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p\\_isn=746358&p\\_lang=es](https://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_isn=746358&p_lang=es).

BOLETÍN DE LA REPÚBLICA. **Ley n.º 28/2018 de 28 de Diciembre de 2018**. Ley del Sistema Nacional de Educación. Boletín de la República, 2018-12-28, núm. 254, p. 3748 (19-45). [www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p\\_isn=108938](http://www.ilo.org/dyn/natlex/natlex4.detail?p_isn=108938).

CHAMBAL, L. A. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História Política e Sociedade, PUC-SP, 2012.

CHAMBAL, L.A.; BUENO, J. G. S. La formación de profesores en la perspectiva de educación inclusiva en Mozambique: una perspectiva crítica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 225-239, 2014. [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

CHICHANGO, C. F. A efectivação dos direitos dos deficientes: uma obrigação do estado moçambicano. *In*: MASSARONGO-JONA, Orquídea (Coord.). **Revista de direitos humanos**, vol. 2. Direitos da pessoa com Deficiência. Maputo: UEM/FD, 2013, p. 149-166.

FIGUEIREDO, C. J.; GARCÍA, O.; CONILL, J. A. La intersectorialidad: un desafío para la atención educativa a la diversidad escolar en Mozambique. **Revista Mendive**, v. 20, n. 2, abr-jun, 2022. ISSN: 1815-7696. RNPS: 2057.

GUIVALA, N. I. As obrigações do estado moçambicano na garantia e o acesso aos serviços de saúde por parte das pessoas com deficiência. *In*: MASSARONGO-JONA, Orquídea (Coord.). **Revista de direitos humanos**, vol. 2. Direitos da pessoa com Deficiência. Maputo: UEM/FD, 2013, p.193-210.

GULE, C. S. Mecanismos institucionais e legais de integração da pessoa deficiente na educação. *In*: MASSARONGO-JONA, Orquídea (Coord.). **Revista de direitos humanos**, vol. 2. Direitos da pessoa com Deficiência. Maputo: UEM/FD, 2013, p.107-126.

MANDLATE, M. S. A formação de professores como catalisador da inclusão escolar. *In*: CAVALCANTI, A. P. (Org.). **Educación: teorías, métodos y perspectivas**. Vol. III, 2021, ISBN 978-65-87396-46-0. Universidad de la Rioja. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=5540573>.

MICHAQUE, A. T. S. Políticas educacionais como mecanismo de inserção das pessoas portadoras de deficiência no ensino: uma análise histórica para o caso de Moçambique e as obrigações do estado no direito à educação. *In*: MASSARONGO-JONA, Orquídea (Coord.). **Revista de direitos humanos**, vol. 2. Direitos da pessoa com deficiência. Maputo: UEM/FD, 2013, p.29-55.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, MOÇAMBIQUE. **Estatuto orgánico del Ministerio de la educación y desarrollo humano**. 2017. [www.mined.gov.mz](http://www.mined.gov.mz).

SIGAUQUE, G. A. Direito dos deficientes: igualdade de oportunidades. *In*: MASSARONGO-JONA, Orquídea (Coord.). **Revista de direitos humanos**, vol. 2. Direitos da pessoa com deficiência. Maputo. UEM/FD, 2013, p. 211-242.

TEMBE, S. D. A ineficácia do sistema de protecção social como sistema de protecção da ppp em moçambique. *In*: MASSARONGO-JONA, Orquídea (Coord.). **Revista de direitos humanos**, vol. 2. Direitos da pessoa com Deficiência. UEM/FD, 2013, p. 83-106.

UNESCO. **Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4**. Educación 2030. Código ED-2016/WS/28.2016 [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pt0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pt0000245656_spa).

WARCNOCK, Cooke, Bisby, *et.al*. **Report of the Committe Enquiry into the Education of the handicapped Children and You People**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1978. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>.



## A FALTA DE PROFESSORES EM PORTUGAL: UM DESAFIO INESPERADO?

*Nelson Santos<sup>1</sup>*

*Maria João Mogarro<sup>2</sup>*

### INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva promotora de equidade para todos os alunos e que responda à diversidade exige professores que atuem pedagogicamente perante as necessidades de todos os alunos. Estes profissionais têm de ter formação pedagógica adequada e são vários os estudos que têm revelado que os docentes sentem que a sua formação inicial não os tem capacitado para esse desafio (Santos; Mogarro; Rodrigues, 2023, in press).

No momento em que nos encontramos a escrever este texto vivemos, em Portugal e um pouco por todo o mundo, dias conturbados na área da Educação. No contexto português as dificuldades mais prementes são determinadas em parte pela falta de professores em número suficiente para cobrir as necessidades das escolas.

Sobre este ponto, assistimos a dois discursos praticamente opostos: os que alegam que são as instituições de ensino superior (IES) responsáveis pela formação de professores (FP) que têm de formar mais jovens; e os que afirmam que apenas isso não chega, uma vez que estamos perante um problema estrutural e por esse motivo precisamos de medidas que exigem uma reflexão mais profunda e sustentada.

Tentaremos neste capítulo compreender melhor a atual situação e o que nos dizem os relatórios elaborados e os autores de referência sobre a realidade portuguesa. Será este um problema recente? De que tipo de medidas precisamos? Será que reduzir o número de horas de formação é a solução?

---

1 Doutorando em Educação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Professor Convidado no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) a lecionar na Pós-Graduação de Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor, Docente de Educação Especial no Colégio Pedro Arrupe, Portugal. E-mail: nelsonsantos@campus.ul.pt. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1610-2955>.

2 Doutora em Ciências da Educação, Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: [mjmogarro@ie.ulisboa.pt](mailto:mjmogarro@ie.ulisboa.pt). Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>.

Neste texto procuramos analisar e refletir criticamente sobre estas questões, no intuito de poder contribuir para a compreensão da situação que atualmente vivemos no nosso país.

## **PARA UMA ESCOLA PROMOTORA DE QUALIDADE E EQUIDADE**

Diferentes países em todo o mundo têm assumido a preocupação de implementar os princípios da Educação Inclusiva (EI) (Ainscow; Messiou, 2017; Ainscow; Slee; Best, 2019). Os princípios da EI reconhecem a Educação como um Direito Humano que implica agentes e práticas mais inclusivas e equitativas (UNESCO, 2019). Aliás, reforçando o que acabámos de referir, é “um meio de realização de outros Direitos Humanos” (NAÇÕES UNIDAS, 2016 p. 3, tradução livre).

Sendo a EI um processo contínuo que implica o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos (Boot; Ainscow, 2002; Florin; Spratt, 2013; UNESCO, 2005, 2015, 2016, 2017), a sua efetivação em práticas inclusivas envolve estratégias e procedimentos que respondam à diversidade dos alunos, independentemente da sua condição. O que acabamos de referir traz novos desafios aos professores e às escolas e, por esse motivo, defendemos que é necessário melhorar a formação inicial destes profissionais. Importa, aqui, reforçar que “os professores estarão predispostos a envolverem-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema” (Day, 2001, p. 157), daí ser tão importante envolver os professores (não apenas de forma corporativista) na discussão do que efetivamente precisamos para melhorar a Educação em Portugal.

No seguimento do que acabámos de mencionar, pela importância dos professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas, urge melhorar a formação destes profissionais, nomeadamente a sua formação inicial. No entanto, o que verificamos é que têm sido apresentadas medidas que, em nossa opinião, vão em sentido contrário, ou seja, estamos a desinvestir na sua formação para tentarmos suprir, de forma urgente, a falta de docentes nas escolas. Isto que acabámos de mencionar fica explícito com a publicação, em 2023, do Decreto-Lei n.º 80-A/2023 que faz com que as habilitações necessárias para se ser professor tenham novamente diminuído. Como podemos observar por este exemplo, com base nesse documento, os requisitos mínimos para se ser professor, para os licenciados pós-Bolonha, vão baixar de 120 para 90 créditos em disciplinas de Matemática (grupo 500), História (grupo 400), Filosofia (grupo 410), Geografia (grupo 420), Informática (grupo 550) e Artes Visuais (grupo 600). Outro exemplo reporta-se ao grupo 200 (Português e Estudos Sociais/História) onde passa a existir como requisito mínimo uma Licenciatura em Educação Básica ou 80 créditos em Português ou 80 créditos em História, relembramos que antes

da publicação deste diploma era necessário um Mestrado em Ensino. As medidas que estão a ser implementadas parecem estar a levar-nos aos anos 70 em Portugal, altura em que “muitos dos novos professores que a escola de massas recrutou não eram formados profissionalmente nem socializados institucionalmente” (Formosinho, 2009, p. 174).

Se, em outros trabalhos realizados, já tínhamos observado que os docentes não se sentem capacitados para responder aos princípios da EI (Santos; Mogarro; Rodrigues, 2023, in press) consideramos que estas medidas vão piorar a formação dos futuros professores e deixar mais lacunas no percurso formativo, levando a que estes venham a sentir ainda mais dificuldades na sua prática diária.

Uma vez que o papel do professor é imprescindível para termos práticas inclusivas, que respondam aos alunos independentemente da sua condição (Santos; Mogarro; Rodrigues, 2023, in press) urge um olhar atento para a formação inicial dos professores, mas também para as condições de trabalho que os mesmos enfrentam. É precisamente sobre este ponto que nos debruçaremos de seguida.

## **PONTO DE SITUAÇÃO**

Em Portugal, estamos a assistir a mudanças legislativas (veja-se o exemplo do já mencionado Decreto-Lei n.º 80-A/2023) que defendem a entrada imediata de pessoas, para o exercício do trabalho docente, que ainda não terminaram a sua formação inicial. Tal como referimos anteriormente, interrogamo-nos se não estaremos a recuar até aos anos 70 e 80, em que tínhamos professores sem formação profissional a dar aulas. Nessa altura não se procurava a qualidade da formação, mas sim uma resposta imediata à necessidade, pela carência de professores que tínhamos.

Ao contrário do que se possa pensar, já em 2014, no contexto português, com a publicação do atual regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (DL n.º 79/2014, de 14 de maio) é referido que é “necessária renovação dos quadros das escolas e a procura de novos docentes, que nos próximos anos começará progressivamente a fazer-se sentir, obrigam a preparar desde já da melhor forma as novas gerações de educadores e professores (p. 2819). De acordo com o que acabámos de referir podemos verificar que os documentos legais demonstram a importância de renovar os quadros de professores. Tudo indica que havia dados para começarmos com medidas que respondessem a este desígnio, no entanto, o que verificamos é precisamente o contrário.

Recuando um pouco, em 2011, três anos antes da publicação do referido diploma legal, os responsáveis do governo e ministério da educação convidavam os professores portugueses a procurarem emprego em outros países, ou mesmo outras alternativas de emprego, uma vez que havia professores a mais. Importa



referir que estes governantes estiveram em função entre 2011 e 2015. Ao analisarmos os dados que nos indicam o número de docentes em exercício nos ensinos pré-escolar, básico e secundário percebemos que a maior queda de professores se situa entre 2009 e 2014, precisamente o período que coincide com o ano (2014) em que é publicado o atual regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, onde era solicitada a renovação dos quadros. No espaço temporal a que nos referimos (2009/2014) Portugal perde 36 747 professores (PORDATA, 2023).

De acordo com Nogueira (2023), nos últimos anos cerca de 15.000 professores profissionalizados deixaram de exercer por opção pessoal. Muitos fizeram-no pela distância que têm de percorrer, pela dificuldade em arranjar alojamento, por estarem longe das suas famílias ou pelas elevadas despesas que acabam por não justificar o cumprir de um sonho profissional.

Mais recentemente verificamos que a “falta de professores, por aposentação, doença ou outras razões afetaram cerca de 26 742 alunos ao longo do ano de 2021 no continente, sobretudo nas áreas de Lisboa, Porto e região do Algarve” (CNE, 2022, p. 8). Precisamente as áreas do país mais afetadas pela falta de professores ao longo do ano letivo que agora termina (2022/2023). Situação que merece reflexão, uma vez que está associada ao custo de vida dessas regiões, e que faz com que os professores deslocados tenham despesas de habitação (entre outras), muito elevadas nessas zonas do país.

Para além da diminuição do número de professores, importa analisar a variável do envelhecimento da classe docente. Os dados da DGEEC revelam que nos últimos dez anos (entre os anos letivos 2009/2010 e 2019/2020), duplicou a percentagem de professores com pelo menos 50 anos, passámos de 18,9% para 54,7% o número de professores com idade superior a essa faixa etária (Nunes; Reis *et al.*, 2021). Aliás, 22% têm idade igual ou superior a 60 anos (Sá; Figueiredo *et al.*, 2023, p. 59). Embora esta questão não seja exclusiva de Portugal, o nosso país “destaca-se pela negativa, como o país da União Europeia onde o problema é mais acentuado, acompanhado apenas pela Itália” (Sá; Figueiredo *et al.*, 2023, p. 59).

Ainda relativamente a esta questão, o CNE (2022), no Relatório do Estado da Educação 2021, destacava que existia um “envelhecimento progressivo dos docentes da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (p. 8).

A juntar ao que acabámos de referir, temos de acrescentar a pouca atratividade da profissão. A Fundação José Neves, num relatório sobre o Estado da Nação, alerta para uma profissão “pouco atrativa e insatisfatória” (Sá; Figueiredo *et al.*, 2023, p. 4).

Reforçando esta ideia, percebemos que a procura dos jovens pelos cursos de habilitação para a docência tem vindo a diminuir, verificando-se que “tem sido

escassa a procura dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência e o número de diplomados nesses cursos poderá não ser suficiente para suprir as necessidades” (CNE, 2022, p. 185)<sup>3</sup>. Sabemos que são cada vez menos as pessoas a quererem ser professores. O estudo da Fundação José Neves refere ainda que:

apesar de o número de inscritos em licenciaturas ter aumentado 8% entre 2013/2014 e 2020/2021, a tendência na área de formação de professores foi a inversa, com uma queda de 18%. A discrepância é ainda mais acentuada nos mestrados, que atualmente é o nível previsto de acesso à carreira docente. De facto, o total de alunos inscritos em mestrados aumentou 23% entre 2013/2014 e 2020/2021, enquanto nos mestrados para formação de professores caiu 22%. Esta evolução fez com que a percentagem de alunos inscritos em mestrados nesta área de formação caísse de 16,5% para 10,4% do total de alunos inscritos em mestrados entre os mesmos anos letivos. (Sá; Figueiredo *et al.*, 2023, p. 60)

O relatório da NovaSBE alertava para a necessidade de recrutamento de 3 450 docentes por ano entre 2021/2031, ou seja, 34 508 docentes novos (Nunes; Reis *et al.*, 2021).

Outro dado importante que merece reflexão é a questão salarial dos professores em Portugal. O nosso país, relativamente aos salários dos professores, encontra-se nos doze piores países europeus. Entre 2014/2015 e 2020/2021 desceu 2,5%, tendência contrária à maioria dos países europeus. Importa ainda realçar que os ordenados desta classe profissional são inferiores relativamente a outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade (Sá; Figueiredo *et al.*, 2023). Em linha com o que acabámos de referir consideramos importante realçar que somos um dos países europeus com mais contratos a prazo (Eurydice, 2021), o que se traduz em maior instabilidade e contribui, de forma significativa, para uma carreira menos atrativa.

Em 2015 entra uma nova equipa governativa e era expectável que começasse a rever e a melhorar estas questões, mas a verdade é que, apesar de existirem documentos a alertarem para essa necessidade, os mesmos parecem ter sido ignorados, nomeadamente o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2016. Nesse documento do CNE, já era referido que estava a haver uma “exigência crescente de papéis e funções, a par da fragilização da sua posição social” (CNE, 2017, p. 110). Este parecer também alertava para a necessidade de um “planeamento a nível central e regional” por existirem desigualdades na distribuição no território nacional (CNE, 2017, p. 116).

Como podemos observar, este não é um problema de falta de informação das entidades competentes, muito pelo contrário, existiam dados que permitiam

3 No entanto, no presente ano letivo de 2023-2024 registou-se um número muito elevado de candidatos aos Cursos de Mestrado em Ensino da Universidade de Lisboa, na maior parte dos casos muito superior ao número de vagas existentes. Importa confirmar com outras instituições esta tendência, no futuro.

ter uma compreensão mais completa dos factos para uma correta tomada de decisão. Perante o que acabámos de apresentar, temos de concordar com Nóvoa (2023), quando este afirma que tivemos conhecimento do problema e a verdade é que não fizemos nada, nem a nível político, nem a nível das IES para alterar esta situação. Temos de relembra que vários autores, entidades (incluindo o próprio governo) vêm alertando, pelo menos, desde 2014.

Consideramos que:

A Educação tem de ser reinventada sem fantasias futuristas em olhares melancólicos, impulsionada pelo que sabemos sobre como alcançar, com qualidade, os seus objetivos em experiências pontuais, com bons e dedicados professores, com apoios das administrações e das famílias sem se deixar levar pela senda não solitária do mercado. (Sacristán, 2008, p. 13)

O facto de termos a classe docente insatisfeita com toda esta situação não é surpresa, e essa insatisfação não se prende apenas com questões económicas, mas sim com a falta de reconhecimento e valorização social. A “forma como uma sociedade honra e recompensa o trabalho é crucial para a forma como define o bem comum” (Sandel, 2023, p. 239) e a verdade é que, aos olhos da sociedade portuguesa e da classe política que nos tem governado, o trabalho docente não é reconhecido e isso traz ressentimento a uma classe que é pilar para formar as futuras gerações.

Voltamos a reforçar que os professores são elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas inclusivas, pela implementação dos princípios da EI. Pelo que acabámos de referir é importante perceber que “qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente” (Nóvoa, 2022, p. 3). Não podemos continuar a desvalorizar as contribuições dos principais atores, dos professores, promovendo preconceitos na sociedade contra uma classe profissional tão importante para o futuro das próximas gerações. Devemos, enquanto sociedade, “ajudar os professores a lembrarem-se de que têm um papel crucial a desempenhar na vida dos seus alunos” (Day, 2001, p. 319).

## **PRÓXIMOS PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PACTO EDUCATIVO GLOBAL**

É urgente que a Educação seja, efetivamente, uma prioridade “para todo o país, sem que esta prioridade esteja à mercê das mudanças de Governo e, inclusive, de variações das pessoas não modificando o partido que governe” (Sacristán, 2008, p. 157). Não nos esqueçamos que a “educação é a base para a renovação e transformação das nossas sociedades” (UNESCO, 2021, p. 10, tradução livre).

Precisamos de um contrato de futuro com os professores (UNESCO, 2021). É preciso devolver aos professores a capacidade de assumir responsabilidade

pública, devolver-lhes a voz para que possam participar nas discussões e que a sua presença seja efetivamente “ouvida” e tida em conta (Nóvoa, 2023a)!

Para cumprir tudo o que acabámos de referir, e que teve como inspiração as palavras de Nóvoa (2023), precisamos de ter e fazer um plano a curto, médio e longo prazo que trace objetivos, metas do que pretendemos para o nosso país na área da educação. Concordamos com Sacristán (2008) quando este afirma que “as reformas têm de ser pensadas na sua globalidade, ainda que as medidas que as desenvolvam se apliquem gradualmente” (p. 187). Em nosso entender, a mudança tem de ser claramente estrutural, pensada para o momento, mas com visão de futuro de maneira a termos planos estratégicos que sejam sustentáveis. Abordaremos neste ponto do nosso trabalho vários aspectos, dando maior destaque à formação inicial uma vez que foi a área da nossa investigação.

Deve começar pela valorização da carreira docente, reforçando a profissão docente e os seus principais atores, os professores (Nóvoa, 2022; 2023b). De acordo com o autor anteriormente citado, num debate que refletia sobre “De que educadores e professores precisamos?” (Nóvoa, 2023a), temos de: conseguir que os jovens queiram ser professores; ter melhorias no processo de formação inicial de professores; efetivar o período de indução profissional; fazer mudanças na formação contínua e fazer com que o trabalho docente seja mais pedagógico e menos burocrático.

### ***1. Atrair os jovens para a profissão***

Como vimos anteriormente nos dados que apresentámos isto não está a acontecer e só o conseguiremos se passarmos a valorizar socialmente a profissão, acompanhando essa valorização de uma carreira mais atrativa a nível económico. Um outro aspeto muito importante é a libertação dos professores de burocracia, devolvendo-lhes maior autonomia, tempo para a planificação das suas práticas.

Relembrando as palavras de Day (2001), “o êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor” (p. 17), por isso é tão importante debater e voltar a reconhecer a importância destes profissionais.

Os nossos jovens têm procurado cada vez menos os cursos de FP. Apesar da tendência de subida que foi verificada nestes dois últimos anos a verdade é que ainda ficaram vagas por preencher. Na 1.<sup>a</sup> fase do concurso ao ensino superior entraram 1 282 alunos, mais 291 que em 2021 e 132 que em 2022. Apesar desta subida, importa reforçar que estes números não são suficientes para compensar a falta de milhares de professores que têm saído. Relembrando os dados do relatório da Nova SBE precisamos de 3 450 docentes por ano entre 2021/2031, como se vê muito longe do número de alunos que estão a entrar por ano nos cursos de formação de professores.

## ***2. Melhorar a formação inicial de professores***

Consideramos que é necessária uma melhoria que implique uma maior abertura por parte das IES. É notória a importância da formação para que os professores concretizem os objetivos educacionais (Day, 2001). No entanto, o atual modelo é curto, pobre e já não serve, nem responde às necessidades das Escolas (Nóvoa, 2023a).

Tal como referimos anteriormente, sendo os professores agentes essenciais para o desenvolvimento dos princípios da EI, importa refletir sobre estes aspetos.

No que respeita à formação inicial, e tendo nós investigado a FIP para atender à Inclusão, consideramos que esta área precisa de uma melhoria. Uma melhoria para que os planos de estudo passem a abordar, de forma efetiva, os princípios da EI, deem mais foco aos aspectos pedagógicos e menos às perspetivas assistencialistas e assentes num paradigma clínico (Santos; Mogarro; Rodrigues, 2023, in press). Urge a necessidade de se encarar a diferença de outra forma, assumir a “educação como um direito humano, um direito universal que pertence a todas e cada uma das pessoas sem discriminação, reflete um valor universal que transcende diferenças contextuais” (Florian, 2021, p. 89, tradução livre).

Consideramos importante reforçar que a EI deve olhar para a diversidade com ações concretas. Para isso é importante que a própria FIP aborde e ajude os futuros professores a implementar os princípios da EI, para que estes profissionais possam desenvolver práticas que respondam efetivamente a todos os alunos (Santos; Mogarro; Rodrigues, 2023, in press).

Para que isto aconteça é essencial que se elaborem e planifiquem unidades curriculares (UC) alicerçadas na diferenciação pedagógica, que contemple respostas à diversidade humana, aos modos de incluir todos os alunos nas diferentes atividades realizadas em contexto escolar. Consideramos que as diferentes UC devem abordar conteúdos relacionados com a EI, ou seja, é importante que os mesmos estejam infundidos e não se continue a “alimentar” a ideia de que estes são apenas para alguns. Até porque, geralmente, os mesmos continuam a ser associados a pessoas com deficiência. É importante que deixem de existir UC de EI ou NEE sem qualquer articulação com as restantes UC do plano de estudo (Santos; Mogarro; Rodrigues, 2023, in press).

## ***3. Apostar no período de indução profissional***

Para além do que acabámos de salientar – a melhoria da FIP – é importante que haja efetivação do período de indução profissional, torna-se urgente aperfeiçoar todas estas componentes da FP (Nóvoa, 2022; Santos; Mogarro, 2023).

É fundamental apostar forte neste período, uma vez que é nele que se joga

muita da profissão. É urgente uma nova modalidade que assegure a transição entre a formação e a profissão, que permita aos novos professores o desenvolvimento de competências e principalmente a assimilação de conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2023a).

Nesse sentido, a criação da casa comum, mudança difícil, mas urgente para que os educadores, professores do básico e secundário tenham um papel mais ativo na formação de futuros educadores e professores. Implica uma maior articulação entre as IES, escolas e professores (Nóvoa, 2019a, 2019b; Nóvoa; Alvim, 2022; Nóvoa; Vieira, 2017a).

#### ***4. Mudar, de forma profunda, a formação contínua de professores***

Os desafios que se colocam às escolas e aos professores exigem hoje um novo modelo de formação contínua. É urgente um modelo que aposte efetivamente no desenvolvimento profissional, onde as necessidades dos professores e das escolas estejam no centro, onde seja permitido um maior número de formações em contexto que promovam a partilha, a reflexão conjunta e uma maior participação dos docentes no desenvolvimento de estratégias para a resolução de desafios concretos e reais.

É realmente importante que consigamos “promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos” (Day, 2001, p. 16).

Consideramos que para além de melhorarmos a FIP, efetivarmos o período de indução profissional, devemos acompanhar estas medidas com reformulação da formação contínua para que os professores possam ser apoiados nos desafios com que se deparam diariamente (Santos; Mogarro, 2023).

#### ***5. Desburocratizar o trabalho docente***

Tudo o que acabámos de referir não pode ser feito sem cuidar das Escolas e dos Professores, para isso é urgente que desburocratizar o trabalho docente. Não podemos continuar a “reduzir o professor a um técnico que, de forma rotineira e banalizada, apenas se limita a transmitir conteúdos predefinidos” (Goodson, 2015, p. 47) nem a fazer trabalho administrativo, como marcar faltas e lançar dados em plataformas.

Importa ainda referir aquele que é considerado um dos maiores constrangimentos por parte dos docentes, as questões relacionadas com o trabalho burocrático que não permite que estes profissionais possam manter o foco nas suas práticas diárias, provocando maior desgaste e mal-estar (Santos; Mogarro; Rodrigues, 2023, in press)

Por exemplo (e apenas a título demonstrativo), só para a implementação de práticas de acordo com o atual regime jurídico da educação inclusiva é necessário, em cada escola:

preenchimento de impresso com medidas de suporte individualizadas; reunião extraordinária de conselho de turma para alteração de medidas de suporte; elaboração de relatório por disciplina sobre os resultados dos alunos com medidas de suporte; reunião com encarregados de educação para comunicação das medidas de suporte selecionadas para o respetivo educando; preenchimento de impresso para informação aos encarregados de educação; modalidades de comunicação entre o/a professor/a responsável pela EMAEI e os diretores de turma dos alunos com medidas de suporte; elaboração de documento anula global com dados relativos a todos os alunos com medidas de suporte, etc... (Araújo, 2021, p. 86)

Verificamos que, ao nível da discursividade, se defendem determinados princípios, no entanto os mesmos são envoltos em tanta burocracia que fazem com que os profissionais tirem o foco do que é essencial, da sua prática diária na resposta aos seus alunos. Ou seja, ainda existe “um abismo monumental entre os discursos oficiais sobre igualdades de oportunidades e a realidade das desigualdades educativas” (Piketty, 2022, p. 234).

É imprescindível que os futuros professores adquiram “o conhecimento profissional docente, um conhecimento contingente, coletivo e público. É com base nele que se devem organizar os novos modelos de formação de professores” (Nóvoa, 2022, p. 17).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para podermos resolver os problemas que enfrentamos, consideramos necessário e urgente um debate renovado que quebre a complacência partidária e que contribua para revigorar a Educação. Até porque o nosso futuro enquanto sociedade depende disso e exige um compromisso alargado.

Precisamos retomar “a capacidade de pensar em conjunto sobre questões públicas de grande alcance, ou mesmo para nos escutarmos uns aos outros” (Sandel, 2023, p. 264). Não podemos continuar a deixar o conhecimento pedagógico para segundo plano, em detrimento de questões economicistas. Atrevemo-nos a afirmar que em nenhuma outra classe existem tantos “especialistas” a falar da Educação e da Escola, sem serem formados ou a terem conhecimentos pedagógicos para isso. Aceitaríamos que se fizesse o mesmo em relação à Saúde e ao trabalho dos Médicos?

Reforçamos a necessidade de valorizar o trabalho dos principais atores – os professores – o que significa inverter a forma de tomar decisões, deixar de se olhar meramente para as finanças, para nos focarmos na Escola enquanto bem comum, promotora de aprendizagens significativas para todos os alunos.



Um outro aspeto que nos parece muito importante é a maior envolvência e articulação entre as IES, escolas e professores. Não podemos responder aos desafios que os professores enfrentam se as IES continuarem desligadas das Escolas. Igualmente importante, em nossa opinião, é a melhoria dos cursos da FIP para que os docentes saiam mais capacitados para implementarem práticas inclusivas que respondam à diversidade. No entanto, a melhoria dos cursos da FIP precisa de ser acompanhada da efetiva implementação da indução profissional, da revisão da formação contínua e, em nosso entender, uma maior valorização da carreira docente, uma vez que os professores são agentes essenciais no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Precisamos encarar este desafio, que exige medidas estruturais e não mediativas, e tudo isto tem de começar por uma maior valorização da profissão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M.; MESSIOU, K. Engaging with the views of students to promote inclusion in education. **Journal of Educational Change**, v. 19, n. 1, p. 1–17, 18 dez. 2017. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-017-9312-1>. Acesso em: 8 ago. 2023.

AINSCOW, M.; SLEE, R.; BEST, M. The Salamanca Statement: 25 years on. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, p. 671–676, 2019. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1622800>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ARAÚJO, P. M. S. (2021). **Burocracia Docente e Educação Inclusiva**. 2021. 160 p. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação do Porto. 2021. Disponível em: [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19574/1/DM\\_PedroAra%C3%BAjo\\_2021.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19574/1/DM_PedroAra%C3%BAjo_2021.pdf). Acesso em: 8 ago. 2023.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. [s.l.] CSIE, 2002. Disponível em: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

CNE. **Estado da Educação 2021**. CNE. Lisboa. 2022. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web\\_site.pdf](https://www.cnedu.pt/content/EE2021/EE2021-Web_site.pdf). Acesso em: 8 ago. 2023.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. 352 p.

EURYDICE. **Os Professores na Europa: Carreira, desenvolvimento e bem-estar. Relatório Eurydice**. Serviço das Publicações da União Europeia. Luxemburgo. 2021. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Professores\\_na\\_Europa\\_EC0221059PTN.pt.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=Professores_na_Europa_EC0221059PTN.pt.pdf). Acesso em: 8 ago. 2023.



FLORIAN, L. The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. Em: KÖPFER, A.; POWELL, J. J.; ZAHND, R. (Eds.). **Handbuch Inklusion International / International Handbook of Inclusion Education**. Toronto: Barbara Budrich, 2021. p. 89–105. <https://doi.org/10.3224/84742446>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1f70kvj>. Acesso em: 8 ago. 2023.

FLORIAN, L.; SPRATT, J. Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. **European Journal of Special Needs Education**, v. 28, n. 2, p. 119–135, maio 2013. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.778111>. Acesso em: 8 ago. 2023.

FORMOSINHO, J. Da especialização docente à formação especializada de professores. In: FORMOSINHO, J. **Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 165-197.

GOODSON, I. **Narrativas em Educação: a Vida e a Voz dos Professores**. Porto: Porto Editora, 2015. 160 p.

NAÇÕES UNIDAS. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities: General comment no 4 (2016) on the right to inclusive education**. United Nations. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

NÓVOA, A. ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 109–208, abr. 2019b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

NÓVOA, A. **Felizmente há professores**. Debate: De que educadores e professores precisamos? Lisboa: [s.n.]. 2023.

NÓVOA, A. Obrigado, professores. **Público**, p. 21, 7 jan. 2023.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019a. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

NÓVOA, A.; COM COLABORAÇÃO DE YARA ALVIM. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia: Empresa Gráfica do Estado da Bahia - EGBA, 2022. Disponível em: [http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/02/livro\\_novoa\\_digital.pdf](http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/02/livro_novoa_digital.pdf). Acesso em: 8 ago. 2023.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica**

**Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21, 13 set. 2017. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em: 8 ago. 2023.

NUNES, L. C. et al. **Estudo de diagnóstico de necessidades docentes de 2021 a 2030**. Nova SBE. Lisboa, p. 1-101. 2021. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1304&fileName=DGEEC\\_Estudo\\_Diagnostico\\_de\\_Necessidade\\_.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1304&fileName=DGEEC_Estudo_Diagnostico_de_Necessidade_.pdf). Acesso em: 8 ago. 2023.

PIKETTY, T. **Uma Breve História da Igualdade**. Tradução de Artur Lopes Cardoso. Lisboa: Círculo de Leitores, 2022. 328 p.

PORDATA. **Quantos são os professores no ensino pré-escolar, básico ou secundário?** PORDATA. Portugal. 2023. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Docentes+em+exerc%C3%ADcio+nos+ensinos+pr%C3%A9-escolar++b%C3%A1sico+e+secund%C3%A1rio+total+e+por+n%C3%ADvel+de+ensino-240>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PORTUGAL. Decreto-Lei Lei 79/2014, de 14 de maio de 2014. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, n. 92/2014, Série I, 14 de maio de 2014. Lisboa. 2014. Disponível em: <<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 80-A/2023**. Define os requisitos de formação científica das áreas disciplinares dos grupos de recrutamento de docentes titulares de cursos pós-Bolonha em procedimentos de contratação de escola. **Diário da República** n.º 173/2023, 1º Suplemento, Série I de 2023-09-06, pp. 2-4. Lisboa. 2023. Disponível em: <<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/80-a-2023-221331371>>. Acesso em: 18 set. 2023.

SÁ, C. et al. **Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências em Portugal**. Fundação José Neves. Lisboa, p. 1-94. 2023. Disponível em: <https://www.joseneves.org/estado-da-nacao-2021>. Acesso em: 8 ago. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação que ainda é possível**: Ensaios sobre a cultura para a educação. Porto: Porto Editora, 2008. 192 p.

SANDEL, M. J. **A Tirania do Mérito**. Tradução de Alberto Gomes. EDITORIAL PRESENÇA. ed. Lisboa: EDITORIAL PRESENÇA, 2023. 328 p.

SANTOS, N.; MOGARRO, M. J. Formação Inicial de Professores do 1.º e 2.º ciclo do Ensino básico para a Educação Inclusiva: Como percebem os professores as suas práticas? **Revista Educação Especial em Debate**, 2023. (no prelo)

SANTOS, N.; MOGARRO, M. J.; RODRIGUES, D. (in press). Initial Teacher Training 1st and 2nd cycle of basic education for Inclusive Education: How are teachers perceiving their initial training? **International Journal of Inclusive Education**, 2023.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris, França: 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/>>

pf0000248254>. Acesso em: 08 ago. 2023.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. World Education Forum. **Anais**. Incheon, Korea: 2016. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por)> Acesso em: 08 ago. 2023.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris, França. 2005. Disponível em: <[https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2022.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris, França. 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

UNESCO. **Reimagining our Futures Together. A new social contract for education**. Paris, França: 2023. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

UNESCO. **The transformation of education begins with teachers**. UNESCO. Paris, França. 2022. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383150>>. Acesso em: 08 ago. 2023.

## **POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA PORTUGUESA: CONTRIBUTOS PARA UM DEBATE ATUAL**

*Daniela Semião<sup>1</sup>*

*Maria João Mogarro<sup>2</sup>*

*Luís Tinoca<sup>3</sup>*

### **1. INTRODUÇÃO**

Em Portugal, o tema da educação inclusiva ganhou uma nova vitalidade, particularmente nos últimos quatro anos, após a promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018, que estabelece o novo regime da educação inclusiva, através da promulgação dos princípios e das normas que garantem a inclusão, da identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como dos recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas as crianças e jovens (Decreto-Lei nº 54/2018). Este normativo revelou-se tão inovador como desafiante (Alves; Campos Pinto; Pinto, 2020; Araújo et al., 2023) e controverso (Bonança; Morgado; Castanho, 2022; Colôa, 2021). A sua promulgação implicou a revogação do Decreto-Lei nº 3/2008, que havia criado e definido “um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional, com o intuito de incluir na escola crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente” (Duque et al., 2017, p. 84).

Tendo em conta a mudança de paradigma introduzida pela tutela, em 2018, focamos o nosso olhar na questão das políticas e das práticas inclusivas. Estas pressupõem o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a existência de uma escola para todos (Pintassilgo; Mogarro, 2003), com ênfase na

---

1 Doutoranda em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Assistente Convidada na Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. E-mail: daniela.semiao@edu.ulisboa.pt.

2 Doutora em Ciências da Educação, Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: mjmogarro@ie.ulisboa.pt.

3 Doutor em Ciências da Educação, Professor Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. E-mail: ltinoca@ie.ulisboa.pt.

organização do apoio à diversidade dos alunos, sendo que as práticas inclusivas se centram, especificamente, nas atividades desenvolvidas pelos professores e partilhadas com os alunos, com os pais e com as comunidades (Booth e Ainscow, 2002). Neste sentido, o capítulo que apresentamos tem, como objetivo principal, refletir sobre o desenvolvimento de políticas e de práticas inclusivas.

Esta investigação consiste num estudo de caso, de metodologia mista, em que foram utilizadas, como técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário e a análise documental. Realizou-se a recolha de dados através de questionário, a uma amostra de 27 professores e 18 alunos, do ensino básico ao ensino secundário<sup>4</sup>, em Portugal, e foi feita a análise documental de dois relatórios, recentes, da autoria do Ministério da Educação português e da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). Os dados quantitativos foram analisados através de análise estatística e os dados qualitativos foram tratados com recurso à análise de conteúdo, sendo que o estudo respeita, integralmente, todos os princípios de natureza ética previstos pela Comissão de Ética do Instituto de Educação e pelo Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Em suma, este capítulo consiste numa reflexão sobre as políticas e práticas inclusivas desenvolvidas na escola portuguesa, sobretudo, desde a alteração do enquadramento legislativo referente à educação inclusiva. Baseia-se em fontes primárias (inquérito por questionário) e secundárias (análise documental) e está organizado em três partes principais: enquadramento teórico e normativo, metodologia e considerações finais.

## **2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO**

O processo da educação inclusiva tem vindo a revestir-se de alterações consideráveis, sobretudo no que diz respeito à inclusão dos “alunos com necessidades educativas especiais” destacando-se, como marcos neste processo, a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, que estabelecia o regime educativo especial, ao qual se seguiu o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, onde foram definidos os apoios especializados para estas crianças e jovens. O referido normativo foi revogado pelo mais recente diploma legal, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que veio estabelecer o novo regime jurídico da educação inclusiva, sublinhando a importância do reconhecimento e da aplicação de práticas pedagógicas que respeitem, acolham e respondam eficazmente às necessidades de todos os alunos, em qualquer fase da sua escolaridade.

---

4 A designação utilizada corresponde ao sistema de ensino português, contexto onde foi desenvolvida a investigação: ensino básico (crianças dos 6 aos 15 anos de idade) e ensino secundário (jovens dos 15 aos 18 anos de idade).

Apesar da estreita relação que ainda persiste, em muitos países, entre a educação inclusiva e os alunos com necessidades educativas especiais, internacionalmente, a visão tem evoluído para um sentido mais amplo, como “um princípio que apoia e acolhe a diversidade de todos os alunos” (UNESCO, 2020a, p. 24), com o objetivo de eliminar a discriminação e a exclusão social. Este caminho para uma educação cada vez mais inclusiva permite, por sua vez, garantir uma educação de qualidade que ajude a reduzir as desigualdades sociais e promove a tolerância, contribuindo para a edificação de “sociedades mais pacíficas” (Rodrigues et al., 2020, p. 30). Em síntese, a educação inclusiva consiste na “minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos” (Booth e Ainscow, 2002, p. 8) e, conseqüentemente, no “trabalho pedagógico que se faz para que as diferenças não se convertam em desigualdades” (Rodrigues, 2019, p. 295), com o intuito de não excluir nenhum aluno.

Portugal foi considerado pioneiro no processo de “inclusão de todos” (OECD, 2022; Rocha et al., 2021), nomeadamente no que diz respeito aos moldes em que o enquadramento legislativo prevê a prestação de apoio a todos os alunos: ao nível da escola regular, com equipas multidisciplinares constituídas na escola, que são responsáveis por determinar que tipo de apoio é necessário para garantir que todos os alunos tenham acesso e meios para participar efetivamente na educação (Lopes e Oliveira, 2021; UNESCO, 2020b), tendo em vista a sua plena inclusão na sociedade. O desenvolvimento de práticas de avaliação progressivas para apoiar o desempenho de todos os alunos foi outro aspeto que colocou Portugal em destaque (UNESCO, 2020a). Uma das alterações mais polémicas, trazidas por este normativo, consiste no abandono da expressão “necessidades educativas especiais (NEE)”, enfatizando a ideia de que todos os alunos requerem cuidados, surgindo a expressão “necessidades educativas de todas as crianças” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho) e “necessidades de saúde especiais (NSE)” para designar “problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade” (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, p. 2920) dos alunos.

Neste processo de transição e tendo em conta que os professores são agentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva efetiva (Gonçalves e Faria, 2022; Lopes e Oliveira, 2021), é imprescindível que estes tenham as ferramentas necessárias, que lhes permitam contribuir para o desenvolvimento de escolas cada vez mais inclusivas. No entanto, a literatura aponta para a existência de constrangimentos e dificuldades neste âmbito, de que é exemplo o défice de conhecimento e a carência de competências denotados pelos professores, para responder às características e necessidades de todos os alunos (Alves; Campos Pinto; Pinto, 2020; Ferreira e Reis-Jorge, 2022; Szelei; Tinoca; Pinho, 2020).

A participação dos alunos no processo de inclusão na escola revela-se igualmente fundamental, tendo sido alvo de reflexão por parte do Conselho Nacional de Educação (Portugal) e espelhada na recomendação sobre a importância das vozes dos alunos na escola. Segundo Fielding (2001) e Mitra (2006), existem diferentes níveis de participação dos alunos, desde o mais superficial: alunos como fonte de recolha de informação, passando pela sua participação como colaboradores na relação com os adultos, até um nível mais aprofundado, que consiste na capacidade de liderança das crianças e jovens. Neste campo, é notória a existência de consonância, em Portugal, entre os normativos legais e a literatura embora, na prática, esta ligação ainda não esteja suficientemente fortalecida (Filipe; Silva; Gomes, 2021).

### **3. METODOLOGIA**

Este trabalho segue uma abordagem de estudo de caso, assumindo uma metodologia mista. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário, direcionado a professores e alunos do ensino básico ao ensino secundário, a frequentar o sistema educativo português, no ano letivo de 2022/2023. Complementarmente, recorreremos à análise documental de dois relatórios publicados recentemente, sobre o desenvolvimento da educação inclusiva em Portugal. Partindo do objetivo principal desta investigação, que é refletir sobre o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas, na escola portuguesa, pretendemos dar resposta à seguinte questão de investigação: “Que políticas e práticas inclusivas são identificadas na escola?”

A análise dos dados quantitativos foi feita com recurso a análise estatística, com o apoio do software SPSS (versão 29). Para os dados qualitativos utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, tendo como referência as propostas de Bardin (1977) e, mais recentemente, de Schreier (2017). Como forma de assegurar a validade interna do estudo, procedemos à triangulação dos dados (Denzin, 2009; Gibbs, 2009).

#### **3.1 Amostra**

A amostra é constituída por 27 professores do ensino básico e do ensino secundário, e 18 alunos que frequentam os mesmos níveis de ensino. Relativamente ao total dos participantes, mais de 50% são do sexo feminino.

No que diz respeito à idade dos docentes, a maioria tem entre 40 e 49 anos e, no caso dos alunos, entre 16 e 18 anos. Quase todos os professores lecionam no ensino básico e, relativamente aos alunos, esta situação inverte-se, sendo que a maioria frequenta o ensino secundário, como confirmado pelos dados apresentados na Tabela 1.



**Tabela 1.** Caracterização da amostra

Sujeitos	Sexo (% e N)	Idade (N)	Nível de ensino (%)
Professores	Feminino - 89% (N=24) Masculino - 11% (N=3)	< 27-39 (N=3) 40-49 (N=17) 50-59 (N=6) > 60 (N=1)	Ensino Básico– 96% Ensino Secundário – 4%
Alunos	Feminino - 56% (N=10) Masculino – 44% (N=8)	<12 (N=1) 13-15 (N=6) 16-18 (N=11)	Ensino Básico – 33% Ensino Secundário– 67%

### 3.2 Instrumentos

O questionário utilizado foi construído e validado por uma equipa de cinco investigadores, entre os quais os autores desta investigação. O instrumento inclui uma versão para professores e uma versão para alunos (dos 6 aos 18 anos de idade).

A versão dos professores integra um total de 66 itens: 49 questões de resposta fechada, organizadas em três dimensões: percepções sobre diversidade e inclusão (n=17), práticas inclusivas (n= 20) e culturas inclusivas (n= 12), 2 questões de resposta aberta, e 15 questões sociodemográficas. Das 49 questões de resposta fechada, 16 são comuns à versão dos alunos, permitindo comparar respostas de professores e de alunos.

A versão dos alunos integra 38 itens: 24 questões de resposta fechada, organizados unidimensionalmente, 2 questões de resposta aberta e 12 questões sociodemográficas.

Ambas as versões do questionário são respondidas através de uma escala de Likert, de 5 níveis, aplicável a todas as questões fechadas: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) não concordo nem discordo, (4) concordo, e (5) concordo totalmente.

Os documentos analisados, que complementam a recolha dos dados, correspondem a dois relatórios publicados recentemente, sobre o desenvolvimento da educação inclusiva, em Portugal: “OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal” (Ministry of Education, 2022) e “Review of Inclusive Education in Portugal” (OECD, 2022).

### 3.3 Resultados

Como forma de dar resposta à questão de investigação identificada: “Que políticas e práticas inclusivas são identificadas na escola?”, os dados foram analisados de acordo com duas categorias de análise: 1) políticas inclusivas e 2) práticas inclusivas desenvolvidas na escola, organizadas em subcategorias, de acordo com o que se apresenta na Tabela 2.



**Tabela 2.** Matriz de categorização dos resultados

<b>Categorias</b>	<i>1. Políticas inclusivas</i>	<i>2. Práticas inclusivas</i>
<b>Subcategorias</b>	1.1. Medidas legislativas	2.1. Aprendizagem dos alunos
	1.2. Funcionamento das escolas	2.2. Gestão da diversidade na sala de aula
	1.3. Desenvolvimento pessoal e profissional dos professores	
	1.4. Participação dos alunos	

### 3.3.1 Políticas inclusivas: medidas legislativas

Relativamente às medidas legislativas, os resultados sugerem, como aspetos potenciadores da inclusão de todos os alunos:

- i) O conjunto dos documentos de referência<sup>5</sup> emanados pela Direção Geral de Educação e o enquadramento legal de suporte à educação inclusiva, nomeadamente: o “*Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular*”, o “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”, a “*Estratégia Nacional para a Cidadania*”, a definição das “*Aprendizagens Essenciais*”, o “*Decreto-Lei n.º 54/2018*”, o “*Decreto-Lei n.º 55/2018*”, e a “*Recomendação n.º 2/2021*”.
- ii) O regime educativo que prevê a inclusão de todas as crianças e jovens na escola regular (exceto os 1,1% que frequentam escolas “especiais”), incluindo os alunos que necessitam de apoio adicional, de origem imigrante e de minorias étnicas.
- iii) O reforço linguístico prestado aos alunos imigrantes, refugiados e menores não acompanhados, através de aulas de “Português Língua Não Materna”, antes e/ou durante a sua inserção nas turmas regulares.

### 3.3.2 Políticas inclusivas: funcionamento das escolas

No que diz respeito ao funcionamento das escolas, destaca-se, como aspeto positivo, relativamente às políticas inclusivas:

- iv) A existência de centros de recursos para a inclusão e de equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva (medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018), que permitem apoiar o processo de inclusão de todos os alunos, nas diversas fases da escolaridade.

<sup>5</sup> Os documentos mencionados podem ser consultados na página web da Direção Geral de Educação: <http://www.dge.mec.pt/>.

Por outro lado, os resultados sugerem que as escolas enfrentam desafios, como:

- v) A carência de recursos e de investimento nas escolas, que não parece corresponder ao que é sugerido nos documentos de referência.
- vi) As fragilidades no sistema de recrutamento/colocação de professores, que dificultam o processo de coesão nas escolas e de acompanhamento dos alunos.
- vii) O excesso de burocracia nas escolas e a falta de transparência associados à avaliação dos professores, que desvirtua este processo e dificulta a ligação que se estabelece entre os professores e os alunos, para além de afetar negativamente a motivação dos docentes.

### *3.3.3 Políticas inclusivas: desenvolvimento pessoal e profissional dos professores*

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, os resultados sugerem que estes profissionais:

- viii) Revelam sensibilidade e atitudes positivas relativamente às questões da diversidade dos alunos.
- ix) Possuem uma elevada qualificação profissional, embora subsista uma escassez de programas de mentoria/formação de professores específica e de capacitação para a diversidade e inclusão.

### *3.3.4 Políticas inclusivas: participação dos alunos*

Ainda sobre a categoria “Políticas inclusivas”, importa referir um fator potenciador de inclusão e, simultaneamente, um desafio, relacionado com a participação dos alunos, uma vez que:

- x) As “vozes dos alunos” no processo de inclusão são utilizadas, sobretudo, como fontes de informação sobre a vida da escola.

### *3.3.5 Práticas inclusivas: aprendizagem dos alunos e gestão da diversidade*

No que se refere às práticas inclusivas, os resultados sugerem que as perspectivas de professores e de alunos se enquadram nas subcategorias de práticas facilitadoras da aprendizagem dos alunos (ambiente de sala de aula) e práticas diretamente relacionadas com a gestão da diversidade dos alunos, como ilustrado na Tabela 3.

**Tabela 3.** Práticas inclusivas, identificadas pelos professores e alunos

Subcategorias de análise	Professores M <sub>A</sub> /DP	Alunos M <sub>A</sub> /DP	Sig.
Práticas facilitadoras da aprendizagem dos alunos	4.38 (.435)	3.167 (.985)	.<001
Práticas relacionadas com a gestão da diversidade dos alunos	4.169 (.480)	3.357 (.958)	.002
			$p = .050$

De entre os itens relacionados com a primeira subcategoria, analisaram-se os que são comuns ao questionário dos professores e dos alunos, relacionados com a diversificação das formas de ensino, na sala de aula, e com a qualidade do apoio educativo prestado aos alunos. Na subcategoria “práticas relacionadas com a gestão da diversidade dos alunos” foram analisados, também, itens comuns às duas versões do questionário, referentes ao sentimento de valorização das ideias, conhecimentos, interesses e experiências de vida dos alunos.

Através da leitura da tabela 3, é possível concluir que, neste caso, professores e alunos diferem significativamente nas percepções sobre práticas de sala de aula, sendo que os professores tendem a posicionar-se de forma mais positiva do que os alunos, quer ao nível das práticas relacionadas com o ambiente de aprendizagem, quer ao nível das práticas que procuram atender às suas necessidades. Esta discrepância é notada, sobretudo, no item: “Os professores diversificam as formas como ensinam (ex.: apresentação oral, debate, leitura, escrita, desenho, uso de meios audiovisuais, etc.)” (questionário dos alunos), em que 27,8% dos alunos (n=5) discorda ou discorda totalmente, e 92,6% dos professores (n=25) concorda ou concorda totalmente com a afirmação: “Diversifico as estratégias, técnicas ou recursos pedagógicos (ex.: apresentação oral, debate, leitura, escrita, desenho, uso de meios audiovisuais, etc.), para dar resposta às diferentes necessidades e características dos alunos” (questionário dos professores).

No que diz respeito ao item: “Quando tenho dificuldades, os professores ajudam-me, durante ou após as aulas”, 38,9% dos alunos (n=7) discorda ou posiciona-se de forma neutra, contrabalançando com a opinião dos professores, em que 92,6% (n=25) revela concordar ou concordar totalmente (“Quando um aluno apresenta dificuldades, presto-lhe apoio específico, durante ou após as aulas”). Em suma, os docentes revelam ter uma visão muito mais favorável, no que se refere às formas como ensinam e prestam apoio do que os próprios alunos, a quem se destinam estas práticas.

Relativamente ao ambiente de aprendizagem, as maiores diferenças entre as perspetivas de professores e alunos encontram-se nos seguintes itens: “Sinto que os professores valorizam as nossas ideias, conhecimentos, interesses e experiências

de vida” (alunos), em que 50% dos respondentes (n=14) se posicionou entre o “discordo totalmente” e o “não concordo nem discordo”, face à totalidade dos professores que se posicionou, somente, entre o “concordo” e “concordo totalmente”, em resposta ao item “Encorajo os alunos a utilizar o seu conhecimento, interesses e as suas experiências de vida, nas aulas” (professores). Estes resultados são congruentes com a literatura, no que diz respeito à falta de ligação entre a teoria e a prática, antecipando uma visível escassez da participação dos alunos, ou à existência de níveis de participação superficiais, no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, na perspectiva dos professores, existe preocupação com a participação dos alunos, uma vez que todos os professores concordam com a afirmação, contrastando com uma visão menos positiva, por parte dos próprios alunos, pois consideraram que a sua opinião é pouco valorizada.

No item: “Existe um bom ambiente de convivência, na escola, entre todos os alunos (respeito pelas diferentes culturas, costumes, capacidades)” verificamos que a visão dos alunos não difere significativamente da visão dos professores, sendo que ambos os grupos denotam uma atitude positiva relativamente ao clima que se vive na escola.

Ainda que relevantes, estas diferenças de opiniões entre professores e alunos podem dever-se a diversos motivos, entre eles, a diferença de nível de escolaridade entre os professores e os alunos participantes, uma vez que a maioria dos docentes leciona no ensino básico (96%) e os alunos que participaram no estudo frequentam, maioritariamente, o ensino secundário (67%).

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva constitui uma problemática global de há largas décadas que, tratando-se de um processo complexo, contínuo e sem termo, está em constante transformação (Ainscow; Booth; Dyson, 2006; Ainscow, 2021; Van Mieghem et al., 2020). As mudanças que têm vindo a verificar-se são significativas, tanto ao nível da evolução da produção científica, como no que respeita às revisões das políticas educativas, a avaliar pelos mais recentes relatórios publicados pela UNESCO (2019, 2020a, 2020b), pela OECD (2021, 2022) e pela alteração do quadro legislativo português neste âmbito, através do Decreto-Lei nº 54/2018 e do Decreto-Lei nº 55/2018. Em 2021, foi promulgada, em Diário da República, a recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar» (2021), onde se vê reforçada a importância de se considerarem as vozes dos alunos, na escola, como uma estratégia vital para o sucesso de todos. Com este estudo, pretendemos entender que políticas e práticas inclusivas são identificadas na escola portuguesa atualmente, na voz dos professores e dos alunos, bem como na perceção do Ministério da Educação e da OCDE.

Conclui-se, através dos resultados desta investigação que, ao nível das políticas inclusivas, os princípios estão amplamente definidos: abrangentes, ao nível da diversidade dos alunos, e congruentes com a agenda internacional. Outro aspecto positivo está relacionado com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores relativamente às questões da diversidade e da inclusão de todos os alunos: por um lado, revelam ter níveis elevados de compreensão, sensibilidade e comprometimento face às questões da inclusão e, por outro, possuem um elevado nível de qualificação profissional. Paradoxalmente, os resultados sugerem a existência de uma carência de formação profissional no âmbito das múltiplas questões relacionadas com a educação inclusiva, quer se relacionem com “necessidades de saúde especiais” ou com outras dimensões da diversidade, como é o caso das diferenças linguísticas dos alunos que frequentam as escolas portuguesas.

As questões relacionadas com o excesso de burocracia e/ou com processo de recrutamento dos professores surgem como um desafio ao bom funcionamento das escolas e, naturalmente, com influência negativa no desenvolvimento dos processos de inclusão dos alunos, pela instabilidade que implicam.

Relativamente às práticas inclusivas, destaca-se a disponibilidade dos professores para apoiarem as necessidades dos alunos. A colaboração entre os docentes e a diversificação de estratégias de avaliação emergem como dimensões, simultaneamente, potenciadoras para o desenvolvimento da educação inclusiva, e enquanto desafios para os docentes, pela dificuldade que estes encontram em operacionalizar a diferenciação, sobretudo ao nível da avaliação. Em linha com o que a literatura sugere, conclui-se que, apesar da disponibilidade dos professores para apoiar os alunos, os docentes revelam fragilidades ao nível da autoconfiança e da preparação (formação) para o fazer com eficácia.

Os resultados evidenciam a existência de alguma discrepância entre as perspetivas dos alunos e as perspetivas dos professores acerca das práticas inclusivas desenvolvidas na escola, em particular na sala de aula, o que poderá ser um indicador de que os alunos têm, ainda, uma participação reduzida nos processos de inclusão.

De acordo com os resultados deste estudo, finalizamos o capítulo com três recomendações que poderão facilitar a criação de culturas de escola mais inclusivas:

1. A criação de comunidades de aprendizagem, dentro e entre escolas e agrupamentos de escolas, que envolvam não só professores como alunos e outros agentes educativos, de forma a fortalecer os laços entre os diversos membros da comunidade educativa, que potenciarão o desenvolvimento de práticas e culturas inclusivas;
2. O envolvimento dos professores em culturas de trabalho mais colaborativo, em que se discutem, constroem e partilham

conhecimentos, metodologias e estratégias pedagógicas;

3. A sensibilização das escolas, dos professores e dos próprios alunos, para que a sua participação ultrapasse o nível superficial (fonte de recolha de dados) e atinja níveis mais robustos e eficazes, como é o caso da capacidade de liderança (Mitra, 2006).

Partindo do pressuposto que a criação de culturas de escola inclusivas, a par da implementação de políticas inclusivas e da promoção de práticas inclusivas constituem a tríade de dimensões necessárias para o desenvolvimento da educação inclusiva (Booth e Ainscow, 2002), parece-nos fundamental o contributo que esta reflexão poderá trazer sobre a mudança de paradigma que estamos a vivenciar, com especial atenção para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como para a participação dos alunos no processo de desenvolvimento da educação inclusiva.

Este trabalho apresenta limitações, nomeadamente, pela dimensão reduzida da amostra, implicando que os resultados não sejam generalizáveis e pela escolha dos documentos que foram alvo de análise, por retratarem conclusões de organismos com ligações governamentais, exclusivamente. Ainda que os resultados apresentados sejam interessantes e congruentes com investigações prévias, merecem ser alvo de um estudo mais aprofundado, nomeadamente, através da combinação de várias técnicas de recolha de dados, como a observação direta e a entrevista.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Improving schools, developing inclusion**. 1. ed. London and New York: Routledge. 2006. 232 p.

AINSCOW, M. Inclusion and equity in education: responding to a global challenge. In: KÖPFER, A.; POWELL, J. J. W.; ZAHND, R. (eds.). **Handbuch Inklusion international**. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. 2021. p. 75-87.

ALVES, I.; CAMPOS PINTO, P.; PINTO, T.J. Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. **Prospects**, Netherlands, v. 49, p. 281–296, 2020. DOI 10.1007/s11125-020-09504-y. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>. Acesso em 10 set. 2023.

ARAÚJO, P.; ALONSO, R.; DELGADO, P.; ROMÃO, P. Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As perceções dos diretores portugueses. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 31, n. 3, 2023. DOI 10.14507/epaa.31.7475. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>. Acesso em 10 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1970. 229 p.

BONANÇA, R.; MORGADO, E.; CASTANHO, M. O Decreto-Lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. **BRAJETS**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 361-369, 2022. DOI 10.14571/brajets.v15.nse1.135-143. Disponível em: <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.nse1.135-143>. Acesso em 10 set. 2023.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução: Ana Maria Bénard. Sintra: Cidades do Mundo, 2002. 114 p.

COLÔA, J. As oportunidades da nova lei em Portugal- Dita que é a (nova) inclusão. In: SANCHES, I. (coord.), **Educação inclusiva: atitudes que transformam**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2021, p. 17-43.

DENZIN, N. K. **The Research Act: A Theoretical Introduction do Sociological Methods**. 1 ed. New York: Routledge, 2009. 379 p.

DUQUE, R.; PISCALHO, I.; GALINHA, S.; SILVA, F. Implementação do decreto-lei nº 3/2008: perspetivas dos docentes de ensino especial. **Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém**, Santarém, v. 5, nº 1, p. 81-97, 2017. DOI: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>. Disponível em: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>. Acesso em: 12 set. 2023.

FERREIRA, M.; REIS-JORGE, J. Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. **Journal of Pedagogy**, Trnava, v. 13, n. 2, p. 55-76, 2022. DOI 10.2478/jped-2022-0008. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>. Acesso em: 10 set. 2023.

FIELDING, M. Students as radical agents of change. **Journal of Educational Change**, Netherlands, v. 2, p. 123-141, 2001. DOI 10.1023/A:1017949213447. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1017949213447>. Acesso em: 10 set. 2023.

FILIPPE, S.; SILVA, B.; GOMES, A. Perspectivas acerca de la participación infantil en el entorno educativo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, España, v. 8, n. 1, p. 57-75, 2021. DOI 10.17979/reipe.2021.8.1.7003. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.1.7003>. Acesso em: 10 set. 2023.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 99 p.

GONÇALVES, C.; FARIA, E. Futuros e desafios da educação. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Estado da Educação 2021**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE). 2022. p. 312-329. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao>.

LOPES, J. L.; OLIVEIRA, C.R. Inclusive Education in Portugal: Teachers' Professional Development, Working Conditions, and Instructional Efficacy. **Educ Sci**, Switzerland, v. 11, n. 169, p. 1-15, 2021. DOI 10.3390/educsci11040169. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>. Aces-



so em: 10 set. 2023.

MINISTRY OF EDUCATION. **OECD Review of Inclusive Education: Country Background Report for Portugal**. 2022. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/>. Acesso em: 10 set. 2023.

MITRA, D. Increasing student voice and moving toward youth leadership. **Prevention Researcher**, v. 13, n. 1, p. 7-10, fev. 2006.

OECD. **Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do, TALIS**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/3b9551db-en>. Acesso em: 10 set. 2023.

OECD. **Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education**. Paris: OECD Publishing, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>. Acesso em: 10 set. 2023.

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J. A ideia de Escola para Todos no pensamento pedagógico português. In: FERNANDES, R.; PINTASSILGO, J. (orgs.). **A Modernização Pedagógica e a Escola para Todos na Europa do Sul no Século XX**. Lisboa: Grupo SPICAE, 2003, p. 51-71.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 319/91. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. **Diário da República** n.º 193/1991, Série I-A, p. 4389-4393, 23 ago. 1991. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/319/1991/08/23/p/dre/pt/html>. Acesso em 10 set. 2023.

PORTUGAL. Decreto Lei n.º 3/2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. **Diário da República** n.º 4/2008, pp. 154-164, 7 jan. 2008. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>. Acesso em: 10 set. 2023.

PORTUGAL. Decreto Lei n.º 54/2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. de **Diário da República** n.º 129/2018, Série I, p. 2918–2928, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>. Acesso em: 10 set. 2023.

PORTUGAL. Decreto Lei n.º 55/2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. **Diário da República** n.º 129/2018, Série I, p. 2928-2943, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>. Acesso em: 10 set. 2023.

PORTUGAL. Recomendação n.º 2/2021. Recomendação sobre «A voz das crianças e dos jovens na educação escolar». **Diário da República** n.º 135/2021, Série II, p. 75 – 84, 14 jul. 2021. Disponível em: [https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/167281062/details/3/maximized?serie=II&parte\\_filter=31&dreId=167281011](https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/167281062/details/3/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreId=167281011). Acesso em: 10 set. 2023.

ROCHA, E.; SILVA, H. A.; CARVALHO, O.; GALINHA, S.; MACHADO, C. Perceções dos docentes sobre inclusão na Educação: um estudo no Norte,

Centro e Sul de Portugal. In: GALINHA, S., A. (coord.). **Bem-estar, educação e direitos da criança**, vol. 1, 2021. p. 127-148. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/3632>. Acesso em: 10 set. 2023.

RODRIGUES, D. 2018: cimentar o compromisso com a Educação Inclusiva. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Estado da Educação 2018**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2019. p. 290-295. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao>. Acesso em: 10 set. 2023.

RODRIGUES, A. M.; CANELAS, A. M.; DIAS A.; GREGÓRIO, C.; FARIA, E.; BERTINETTI, F.; FÉLIX, P.; PERDIGÃO, R.; LOURENÇO, V. Quadro de referência para as políticas europeias e nacionais. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). **Estado da Educação 2019**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (CNE), 2020. p. 16-47. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao>. Acesso em: 10 set. 2023.

SCHREIER, M. **Qualitative content analysis in practice**. London: Sage Publications, 2017. 283 p.

SZELEI, N.; TINOCA, L.; PINHO, A. S. Rethinking ‘cultural activities’: An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. **Teaching and Teacher Education**, v. 79, 2019. p. 176-187. DOI 10.1016/j.tate.2018.12.020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020>. Acesso em: 10 set. 2023.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 10 set. 2023.

UNESCO. **Towards inclusion in education: Status, trends and challenges**. Paris: UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>. Acesso em: 10 set. 2023.

UNESCO. Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students. International Task Force on Teachers for Education 2030. **Global Education Monitoring Report 2020**. Paris: UNESCO, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>. Acesso em: 10 set. 2023.

VAN MIEGHEM, A., VERSCHUEREN, K., PETRY, K.; STRUYF, E. An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. **International Journal of Inclusive Education**, United Kingdom, v. 24, n. 6, 2020. p. 675-689. DOI <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2018.1482012>. Acesso em: 10 set. 2023.

## “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA”: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

*Claudete Freitas de Andrade<sup>1</sup>*

*Edite Maria Sudbrack<sup>2</sup>*

*Lizandra Andrade Nascimento<sup>3</sup>*

### 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui-se com um desafio na contemporaneidade. Historicamente, foram registrados inúmeros avanços e alguns retrocessos. Todavia, é necessário continuar pensando e propondo caminhos para efetivar a inclusão na escola. Dentre as questões relevantes nesse ínterim, destaca-se a questão da formação docente. Isso porque, compreende-se que o educador necessita constantemente aprimorar seus saberes e suas práticas.

Nesse estudo, propõe-se uma reflexão sobre o percurso histórico das reformas educacionais e legislação sobre a formação de professores, marcado por avanços significativos na educação inclusiva. Inicialmente, cabe analisar as legislações e as reformas educacionais, em geral resultantes de movimentos sociais e estudos acadêmicos voltados a conhecer e compreender a realidade da educação, pressionando e desencadeando as mudanças necessárias no sistema educacional brasileiro.

No que concerne à educação inclusiva, especificamente, a legislação e as políticas públicas assumem papel preponderante, por buscarem assegurar a formação do professor e o uso de recursos adequados às necessidades dos alunos. Percebe-se que, sem o amparo legal, dificilmente, a educação inclusiva efetiva-se na prática.

---

1 Mestra em Educação pelo PPGEduc da URI Frederico Westphalen. Docente na URI-SLG e na rede municipal de São Luiz Gonzaga. E-mail: clauandrade20@hotmail.com.

2 Doutora em Educação pela UFRGS. Pró-Reitora de Ensino da URI. E-mail: sudbrack@uri.edu.br.

3 Doutora em Educação pela UFPel. Docente na URI-SLG e na rede estadual de ensino do RS. E-mail: lizandra\_a\_nascimento@yahoo.com.br.

Além disso, pretende-se demonstrar aos professores da sala de aula de ensino regular que, independentemente de possuir ou não, sem suas turmas, aluno diagnosticado com deficiência ou transtorno, precisam demonstrar cotidianamente o domínio de sua área de atuação, o desejo de ensinar e de acolher as novas gerações e a responsabilidade diante da aprendizagem. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer a realidade de cada estudante, para poder escolher a melhor metodologia e a mais adequada para cada situação, a fim de contemplar a diversidade existente em sala de aula, respeitando as diferenças e o desenvolvimento individual.

Para que a inclusão se efetive é fundamental que os professores da classe regular de ensino interajam em conjunto com os professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, buscando estratégias de ensino, de forma que todos trabalhem em sintonia e harmonia, oferecendo aos alunos as melhores condições de aprendizagem.

## **2. REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Para compreender as especificidades da formação de professores de educação inclusiva no Brasil e no mundo é importante traçar o percurso histórico que permeia as questões inerentes à deficiência e às políticas públicas, bem como situar no tempo e na história a questão da formação do educador para a inclusão e os direitos que os deficientes passaram a usufruir no que diz respeito à aprendizagem na educação inclusiva, assegurada a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais (SRM).

Observa-se que, ao longo dos anos, o Brasil e o mundo viveram movimentos pela inclusão escolar. É indispensável que o professor conheça os instrumentos metodológicos e equipamentos, principalmente, bem como compreenda as particularidades dos educandos para poder usar estratégias que melhor atendam às suas necessidades e assim buscar o desenvolvimento integral, respeitando a diversidade, ritmo, tempo e o modo de aprender de cada criança.

A educação inclusiva no Brasil passou por inúmeras mudanças ao longo dos anos, destacando-se como marco histórico da educação a Constituição Federal de 1988 que trouxe a educação como direito fundamental e social, sob a perspectiva política e de interesse público, assegurando a todas as pessoas com deficiência o direito a um atendimento educacional especializado, colocando o Estado e a família como garantidores de vagas de acesso à educação de qualidade. O objetivo é fazer com que toda a população construa sua autonomia e, com isso, sua formação individual, capaz de interagir de forma crítica e criativa frente ao mundo.

Nessa perspectiva, é preciso formar profissionais que atendam às demandas de acesso à educação. Muito do que dispunha a Constituição foi cumprido, mas ainda há muito a fazer. Historicamente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 10 de dezembro de 1948, contém 30 Artigos e basicamente todos eles, direta ou indiretamente, fazem referência à educação. Com o avanço dos direitos humanos, as pessoas com deficiência também passam a ter seus direitos reconhecidos. O Artigo 1º diz que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Brasil, 2018, p. 1).

Os movimentos e lutas das pessoas com deficiência ganham força política e social, na esteira do Artigo 26 que diz:

Artigo 26 - Todo o ser humano tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Brasil, 2018, p. 5)

Novas possibilidades surgem na sociedade civil e nos grupos políticos desencadeando a formulação de novas políticas públicas e esses direitos passam a ser vistos de forma geral em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - Lei nº 9394/1996) (Brasil, 1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996 e também com a chamada Carta Magna da Educação.

A legislação nacional estabelece algumas diretrizes e bases que tratam sobre a formação dos profissionais da educação e tem como objetivo garantir o direito de toda a população em ter acesso a uma educação gratuita e de qualidade, bem como valorizar os profissionais da educação. Além dessas determinações, a LDB/1996 ainda aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação que devem atender aos requisitos mínimos exigidos para exercer a atividade docente, no Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal Brasil, 1996, p. 8).

A LDB é considerada um marco histórico na educação no Brasil, pois trouxe importantes avanços, grandes inovações no acesso à educação e,

principalmente, na formação dos professores, elencando os direitos dos profissionais da educação. Embora o professor da classe regular de ensino tenha essa formação mínima exigida por lei, sabe-se que, muitas vezes, ele se sente impotente frente aos desafios da inclusão, despreparado e frustrado pelas suas iniciativas não terem êxito. Fato que demonstra a importância da ampliação dos debates acerca dessa temática.

Os Artigos 1º e 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2019, publicada no Diário Oficial da União, em 15 de abril de 2020, definem que:

A formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. Art. 2º)”. A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Brasil, 2020, p. 2)

Assim, observa-se que a formação do profissional da educação é fundamental para cada etapa da educação e modalidades de ensino, visando ampliar e garantir o conhecimento de sua área de atuação, de forma que possa melhor atender às especificidades de seus alunos.

Ao definir que as escolas devem incluir os estudantes com deficiência, a LDB aponta algumas diretrizes para a formação docente, ou seja, define que, em relação ao atendimento especializado, o professor deve ter especialização adequada em nível superior e os professores do ensino regular, capacitação para inclusão dos alunos nas classes de ensino regular.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, descritas na Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, no Artigo 7º, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

No Artigo 8º prevê que as escolas da rede regular de ensino devem antecipar o atendimento às necessidades educacionais na organização de suas classes comuns e os itens I, II, III, IV e V ressaltam que:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001, p. 3-4).

Tratando-se da formação e da atuação de professores na perspectiva da educação inclusiva, pode-se afirmar que tanto os professores da classe regular quanto os de atendimento especializado precisam ter capacitação e/ou especialização específica para tal. Espera-se que a formação habilite os educadores a planejar as práticas pedagógicas de acordo com a realidade e as peculiaridades de cada aluno, a fim de valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino e aprendizagem.

É crucial, portanto, que o professor seja capaz de criar estratégias de ensino para todos os alunos, independentemente de serem diagnosticados ou não com deficiência, adaptando as atividades e as situações encontradas para minimizar o fracasso escolar e maximizar o ensino e aprendizagem de todos. É relevante destacar que, de modo geral, o comprometimento do professor, bem como a formação recebida influenciam diretamente o desenvolvimento dos alunos.

Considera-se oportuno que o professor da classe regular e professor do AEE trabalhem em sintonia de modo que as crianças com deficiência frequentem a sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escola, para aperfeiçoar as aprendizagens construídas na sala regular, por meio da atenção do profissional do AEE.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei



9.394/96, o Atendimento Educacional Especializado, assegurado no Artigo 58, § 1º e § 2º, ressalta que:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996, p. 41)

Dessa maneira é assegurado o direito do aluno ao Atendimento Educacional Especializado quando necessário, para que possam ser atendidas as particularidades e necessidades dos indivíduos. Quando não for possível matricular o aluno nas classes regulares de ensino, esse atendimento deverá ser realizado por meio do serviço de apoio especializado. Percebe-se que os cursos de Ensino Superior precisam enfatizar a formação pedagógica dos professores, a fim de que esses profissionais consigam desempenhar de modo competente e comprometido a sua tarefa de educar as novas gerações.

A Resolução nº 4, em seu Art. 2º, reforça a proposta do ensino especial em sintonia com o ensino regular:

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (Brasil, 2009, p. 1).

Para tal, o educador do AEE precisa ter ciência de sua função como base de apoio ao aluno. Já o professor do ensino regular, deve disponibilizar estratégias, recursos e metodologias de ensino, que melhor atendam às necessidades dos alunos, a fim de favorecer o ensino e aprendizagem e que o AEE seja em horário inverso ao do ensino regular. De acordo com a Resolução nº4, no Artigo 5º, o AEE orienta que:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009, p. 2)

A LDB evidencia a diferenciação nas exigências entre a formação dos educadores, profissionais do AEE e do ensino regular. Ou seja, os professores capacitados necessitam ter uma disciplina em sua formação inicial a respeito da educação especial e da educação inclusiva, além de adquirir competências para perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a ação pedagógica para atender às suas especificidades. No Artigo 59 da LDB,

incisos III, IV e V está a definição quanto à formação de profissionais para a educação especial e inclusiva:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996, p. 40).

Observa-se que a legislação em vigor exige a formação e a qualificação para a atuação na educação inclusiva. Entretanto, acredita-se que somente a especialização e a capacitação não bastam. Para a efetivação do processo inclusivo é importante acolher cada aluno, prestando-lhe um atendimento personalizado, bem como a sintonia entre o professor da classe regular de ensino e o professor da AEE.

Assim, é relevante a formação continuada e associada ao contexto escolar no qual o profissional está inserido. Há um processo contínuo de formação que sugere a necessidade de sempre repensar criticamente a própria prática.

A Resolução nº4 (Brasil, 2009), em seu Art. 13, descreve as atribuições do professor de AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, p. 16)

A atuação integrada entre o docente da sala regular e o professor do AEE contribui para potencializar o desenvolvimento da aprendizagem e habilidades do aluno. Conforme a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as ações de intervenção junto à criança com deficiência em diferentes contextos, familiar, escolar, social constituem um importante modulador de prognóstico, portanto, é primordial adotar estratégias para nortear a trajetória de desenvolvimento do aluno.

### **3. SABERES E FAZERES DOCENTES: UMA REFLEXÃO**

Estar em sintonia com as exigências da educação inclusiva, auxiliando e proporcionando subsídios para que o educador possa desenvolver suas práticas na perspectiva inclusiva, não é tarefa simples. Eis que atender às necessidades e expectativas de cada criança, tendo ou não diagnóstico de deficiência, fazendo acontecer verdadeiramente a educação de qualidade para todos, torna-se tarefa desafiadora.

É importante ressaltar que incluir não significa somente estar na escola. É preciso assegurar igualdade de condições de participação, respeito às particularidades e atendimento às especificidades, de modo a oportunizar o desenvolvimento de potencialidades em consonância às possibilidades de cada um.

A aprendizagem é impactada pelo contexto vivenciado pela criança e o professor, juntamente com a escola, tem a responsabilidade de estimular o aluno e oferecer-lhe condições adequadas para que desperte a curiosidade e o querer aprender, considerando seu contexto e suas vivências. Deve-se priorizar a aprendizagem significativa, respeitando o ritmo de cada educando.

A escola deverá estimular, além de habilidades de aprendizagem, habilidades de reciprocidade socioemocional, comunicação social, tanto verbal como não verbal, habilidades sociais, interesses variados, rotinas padronizadas de vida na escola, oportunizar ambientes planejados para evitar e/ou diminuir a ocorrência de problemas de comportamento como estereotípias corporais e gestuais, comportamentos agressivos e autoagressivos (Faria *et al.*, 2018, p. 355).

Nessa direção, a escola tem a função de desenvolver as competências sócio emocionais, que são habilidades que devem ser práticas e ensinadas por meio do estímulo do aprender, a partir de uma gestão democrática, na qual se oportunizam ambientes de acessibilidade adequados às necessidades da sala de aula. Também deve ofertar subsídios que possibilitem ao aprendiz se desenvolver de forma integral, harmoniosa e eficaz, a fim de adquirir autonomia, autoconfiança e segurança, além de fortalecer os laços de relações interpessoais, afetivas e emocionais.

O professor da educação inclusiva também necessita estar aberto às mudanças, assim como o ambiente escolar, tendo uma postura de diálogo e reflexão

frente à realidade. Isso, naturalmente, exige buscar, inovar e ressignificar suas práticas pedagógicas constantemente, a fim de que possa considerar a realidade de seus alunos. Para isso, o educador necessita desenvolver a capacidade de observação e de escuta dos educandos, bem como planejar e valorizar o saber já existente, criando novas estratégias de ensino, que melhor possam atender suas necessidades e expectativas, de forma afetuosa e harmoniosa. Vale afirmar que:

É preciso, por um lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores. A prática educativa é tudo isto: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (Freire, 2015, p. 139-140)

Embora a centralidade da escola seja a construção do conhecimento, os profissionais que atuam junto às crianças precisam demonstrar a capacidade de estabelecer vínculos afetivos com os educandos. O professor da classe regular e o professor do AEE necessitam trabalhar em conjunto articulando práticas de ensino, cabendo a ambos planejar e utilizar as metodologias adequadas às peculiaridades dos alunos, fortalecer os vínculos, dialogar e desenvolver relações de respeito, tolerância, empatia e amorosidade.

Atuar na docência, particularmente, na educação inclusiva, demanda além da formação inicial e da capacitação, nas quais se aprendem algumas técnicas de inclusão, a aprendizagem constante e a ressignificação de saberes e práticas. Por isso, é preciso se manter permanentemente em processo de aprendizagem e inovação:

O educar educadores deve ser mais que dominar técnicas, métodos e teorias, é manter-se em uma escuta sempre renovada, porque essa leitura nunca acaba. Como uma matéria pendente, nunca aprovada. Um saber pedagógico é para ser vivido mais do que transmitido. Aprendido em um diálogo atento, em primeiro lugar, com os diversos aprendizados, com o próprio percurso de nossa formação e com os percursos daqueles com os quais temos o privilégio de conviver mais perto: filhos, amigos e alunos (Arroyo, 2000, p. 46).

A formação docente necessita ser contínua e diária, com olhar atento e escuta permanente, permitindo compartilhar o conhecimento, a interação e, conseqüentemente, a inclusão. Ao professor cabe estar atento aos estudantes, dominar o conhecimento teórico e metodológico, manter diálogo aberto e franco com as famílias, interagir com os demais segmentos da comunidade escolar, bem como construir coletivamente estratégias de ensino personalizadas.

Sendo assim, torna-se imprescindível uma metodologia dialógica e democrática com práticas pedagógicas que atendam às exigências individuais, com respeito às diferenças, empatia, tolerância, amorosidade e afetividade. Segundo Freire (2015, p. 138):

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante me ponha nas minhas relações com os alunos [...]. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor.

A tarefa do educador exige compreensão, ética, coerência, competência e afetividade. Quanto mais humano, afetuoso, alegre e gentil for o profissional, mais encantador será seu desempenho na função de ensinar e aprender. Freire (2015, p. 139) diz que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. Portanto, “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Além dessas habilidades, considera-se fundamental desenvolver as funções mentais, potenciais e globais dos sujeitos, pois o processo de ensinar e aprender é relacional e pode ser também multidimensional e integral. Cabe ao professor organizar e mediar os conteúdos ensinados de formas diversificadas, mobilizando afetos e desejos dos alunos, para que eles se sintam encorajados, apoiados e incentivados a buscar seus próprios mecanismos para aprender e desenvolver-se, sendo eles mesmos os protagonistas de suas aprendizagens.

O professor, ainda que ciente do seu papel político-pedagógico, depara-se com a difícil missão de possibilitar uma educação transformadora e no contexto escolar, em que, cada vez mais, são exigidas outras tarefas inerentes à inclusão. Nesse sentido, a escola de ensino regular juntamente com o AEE tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Organizar seu Projeto político-pedagógico, a fim de que possam contribuir para a formação do professor e do aluno, oferecendo materiais, espaço e equipamentos adequados às necessidades de seus educandos, fortalecerá o diálogo, a interação, a comunicação, o respeito à tolerância, a empatia e a amorosidade.

A formação docente precisa dar conta da diversidade dos educandos, e estar alicerçada na empatia e amorosidade. É preciso que o educador esteja apto a encorajar e incentivar os alunos por meio do diálogo e afetividade. A educação não é neutra ou isolada e não se faz sozinha. Ela é global e dinâmica, precisa de compartilhamento, companheirismo, afeto, comprometimento, responsabilidade e consciência. Sem esses propósitos, qualquer processo seria ineficaz. Para Morin (2011, p. 34):

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.

Enquanto orientador, o educador tem a função de organizar essas informações, contextualizando-as e ressignificando-as de acordo com as necessidades que se apresentam na sua sala de aula, de forma que o aprender não seja mero acúmulo de informações, mas seja inovador, emancipador e significativo para o aprendiz.

A escola tem a função de informar, situar e organizar os espaços, oferecendo um ambiente adequado às exigências e acessibilidade de seus alunos com materiais e equipamentos adequados às necessidades existentes, a fim de eliminar os obstáculos que impedem a plena participação dos docentes e seja claro e objetivo em sua proposta de ensino.

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2001, p. 20)

Para o autor, o importante não é a quantidade, mas a qualidade do saber para que o aluno possa usufruir das informações de forma organizada e consciente, superando os obstáculos e favorecendo sua ação com o meio e no mundo. Portanto, o professor precisa vislumbrar o aluno como um ser pensante e a aprendizagem como processo dinâmico e influenciado pelo contexto histórico, familiar, escolar, social, cultural, ético e político. Nesse contexto, releva criar novas estratégias de ensino e aprendizagem em que pensamento, ação e linguagem sejam mediados pelo diálogo e pela amorosidade.

Ao longo das situações didáticas, além da construção do saber, o aluno e professor estabelecem vínculos afetivos de confiabilidade, respeito, empatia e tolerância. Segundo Freire (1987, p. 81), acaba por “[...] fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”.

Com efeito, nem todas as ações pedagógicas acontecem nesse sistema de amorosidade, diálogo e empatia. Muitas vezes os docentes acabam estabelecendo relações autoritárias, hierárquicas e distanciadas dos sujeitos, tratando-os meramente como objetos de intervenção e adestramento, mera transmissão mecânica de conhecimento. Na educação inclusiva, não é possível conceber esse padrão de relações, posto que é preciso mobilizar a capacidade de acolher cada estudante.

Como elucida Tardif:

[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um ‘ponto de vista aéreo’ que permita tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis (Tardif, 2011, p. 41).

A educação escolar é permeada por inúmeros desafios. No contexto da inclusão, tais desafios são ainda mais complexos, pois demandam compreender as formas diferenciadas de aprendizagem e a necessidade de adaptar as metodologias para as diferentes situações vivenciadas em sala de aula e para as necessidades apresentadas pelos educandos. De modo geral, educação precisa ser transformadora, visando o desenvolvimento pleno de todas as aptidões naturais da mente humana.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (Morin, 2002, p. 3)

A tarefa do educador não se resume ao fazer pedagógico. Ela implica também na formação humana e cidadã. Conforme Freire (2015, p. 24) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção”. Aprender a teoria e a prática, em sala de aula, propicia a compreensão do mundo e o posicionamento crítico frente à realidade.

Freire (2015, p. 25) afirma que:

É preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdo, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Desse modo, ao ensinar também se aprende e vice-versa. Ninguém transfere conhecimento. Educadores e educandos partilham vivências, saberes e experiências, sendo ora ensinantes, ora aprendentes. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2015, p. 25). As experiências vivenciadas no contexto familiar, cultural, social, político e ideológico estão impregnadas ao compartilhar as informações e compreensão do mundo.

Do educador, na função de organizar os materiais didáticos, exige-se a clareza de que ensinar e aprender são um processo contínuo, a fim de provocar



no educando uma curiosidade crescente e reforçar a capacidade crítica, reflexiva, interativa e persistente em querer saber e aprender sempre mais, tornando-se, assim, um aluno pesquisador.

Freire (2015, p. 30) afirma que “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino”. Valorizar rigorosamente as experiências e saberes já existentes e estimular o respeito às diversidades, à empatia, à tolerância, ao bem viver e ao bem-estar dos alunos, eis o grande desafio. Não é demais reforçar que optar por uma metodologia democrática, dialógica e interativa, crítica e cidadã, em que o amor, o afeto e empatia superam qualquer obstáculo é uma referência que estimula a aprendizagem.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento importante que precisa ser autenticado vivido. (Freire, 2015, p. 119)

Ser professor da educação inclusiva é, portanto, muito mais que ter uma formação, uma qualificação, uma graduação específica. É se empenhar para o bem viver e o bem-estar de seus alunos e se preocupar com o desenvolvimento das habilidades, das competências necessárias para que o ser cidadão/aluno possa situar-se no mundo de forma consciente, crítica, criativa e transformadora. Ser professor inclusivo exige ensinar e acolher a todos, com respeito à diversidade, amorosidade, empatia e tolerância.

Atuar na inclusão implica superar estigmas, preconceitos e visões assistencialistas, adotar uma metodologia democrática, dialógica e interativa. Consequentemente, além de uma formação inicial e continuada de qualidade, os educadores inclusivos necessitam conduzir suas práticas pela amorosidade, pela responsabilidade e pela busca constante de novas metodologias. Tais características precisam estar embasadas no desejo sincero de acolher a todos e de promover a aprendizagem significativa.

#### **4. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS**

Para construir propostas de educação inclusiva, comprometidas com as mudanças e transformações sociais, torna-se essencial um novo olhar sobre como ensinar, como aprender e o que ensinar, optando por uma perspectiva libertadora. A educação inclusiva requer a reflexão permanente sobre o fazer docente e sobre as peculiaridades dos alunos, numa busca incessante por competências e habilidades que embasem uma docência competente, comprometida e de qualidade.

A educação inclusiva busca efetivar o direito constitucional da educação para todos. Por isso, é preciso repensar o processo de ensinar e aprender, assegurando que todos possam vivenciar situações desafiadoras que mobilizem suas potencialidades e, ao mesmo tempo, respeitem suas limitações. Dessa maneira, as propostas pedagógicas necessitam instigar nos educandos o desejo de aprender, adequando-se às especificidades de cada indivíduo.

Com base nos teóricos consultados no decorrer do presente estudo, constata-se que, na sociedade hodierna, as práticas pedagógicas devem estar alicerçadas em bases evolutivas, éticas, políticas, culturais, sociais, equitativas e qualitativas, que busquem a emancipação do sujeito, com qualidade e não com quantidade de informações. O processo de ensino e de aprendizagem precisa ser uma experiência significativa e repleta de sentido para os estudantes.

Ressignificar o fazer pedagógico na educação inclusiva implica na implementação dos dispositivos legais vigentes, que preconizam o acesso universal à educação e a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, torna-se fundamental que os professores tanto da classe regular quanto o professor do AEE trabalhem coletivamente, buscando estratégias e condições que atendam da melhor forma possível aos seus alunos, respeitando sempre as diversidades e oferecendo um ambiente acolhedor, tranquilo, para que o aluno se sinta confortável, acolhido e seguro para aprender. Assim se efetiva a amorosidade descrita por Freire (1987, p. 80), como “[...] um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”.

Desse modo, trabalhar com educação inclusiva traz como pressuposto o amor engajado na luta por humanizar, emancipar, encorajar e estimular o aluno a querer saber cada vez mais. Além do foco na aprendizagem (razão de ser da escola), é importante garantir a formação humana e cidadã. Para tanto, as práticas pedagógicas precisam ser permeadas pela empatia, pela tolerância e pelo respeito às diferenças.

Para Freire (2015, p. 70), “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos junto aprendam a ensinar, inquietar-se, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos”. É assim que concebemos a educação inclusiva: uma prática desafiadora e complexa, mas, sobretudo, uma ação voltada à alegria do encontro entre seres humanos que se respeitam e se estimam. E, ainda, um fazer guiado pela esperança, enquanto expectativa de um mundo melhor, mais humano, solidário e justo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 28 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7611, de 11 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção 1, Brasília/DF, p. 27839, dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 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 (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

FARIA, Karla Tomaz; et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, n. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Paz e Terra, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Religação dos saberes - o desafio do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Bertrand Brasil, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.



## A MATERIALIZAÇÃO DO TRABALHO DO SEGUNDO PROFESSOR NO ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

*Éllen da Silva Rufino dos Reis<sup>1</sup>*

*Flávia Wagner<sup>2</sup>*

*“Se você falar com um homem numa linguagem que ele compreende, isso entra na cabeça dele. Se você falar com ele em sua própria linguagem, você atinge seu coração”  
(Mandela, 1995).*

### INTRODUÇÃO

O tempo de negligenciar as diferenças já passou. Não podemos mais ser indiferentes a elas em nossa realidade atual. Classificar estudantes em categorias amplas e desconsiderar suas características distintivas é uma forma de discriminação que anula sua singularidade (Mantoan; Prueto, 2006). Cada um de nós é único, seja intelectualmente, emocionalmente, na estrutura familiar, na crença espiritual, socialmente, entre muitas outras diferenças. Dessa forma, cada indivíduo possui necessidades particulares no processo de ensino e aprendizagem diário.

O ser humano, é um sujeito único, com incontáveis possibilidades de aprendizagem, conseqüentemente, não se pode ter uma educação engessada, pensada de igual forma para todos, portanto, inovações e recursos são necessários. Porém, o ensino brasileiro ainda possui inúmeros obstáculos constituídos historicamente, e essa situação se acentua ainda mais quando se trata da pessoa com deficiência (Mantoan; Prieto; 2006).

A inclusão escolar se concentra no potencial individual, respeitando e valorizando a trajetória e a bagagem de cada pessoa. Ela destaca as diversas possibilidades de aprendizado. Uma verdadeira inclusão escolar exige apoio

- 
- 1 Mestranda em Educação, na Linha de Relações Culturais e Históricas da Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina; Integrante do Grupo de Pesquisa Integrada de Estudos de Gestão e Práticas Educacionais, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq; Graduada em Pedagogia e Educação Especial. E-mail: ellen\_rufino@yahoo.com.br.
  - 2 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: flavia.wagner@animaeducacao.com.br.

especializado, profissionais capacitados, infraestrutura adequada às necessidades especiais e materiais pedagógicos apropriados, entre outras medidas.

José Carlos Libâneo (2001) em sua pesquisa, destaca a indispensabilidade de um professor qualificado para a eficácia pedagógica e os resultados de aprendizagem. O docente é a figura central no cotidiano do educando e em sua jornada de aprendizado. Sem essa qualificação, a individualidade se perde, os estudantes são tratados de maneira uniforme e a inclusão escolar se reduz a simplesmente compartilhar o mesmo espaço físico. A verdadeira inclusão representa um compromisso social para compensar gerações que não tiveram igualdade de oportunidades. Assim, é imperativo que as instituições escolares reconheçam e respeitem as desigualdades e singularidades. No entanto, mesmo após quatro décadas de esforços pela educação inclusiva, persiste uma marcante resistência por parte de muitos membros da comunidade escolar (Governo de Santa Catarina, 2018).

A resistência à inclusão, arraigada nas estruturas de muitas instituições educacionais, representa um obstáculo significativo que não deve mais ser tolerado em nossa sociedade. Adiar ou ignorar a integração completa e genuína de todos os estudantes é uma injustiça profunda. A inclusão não é apenas um idealismo, é um direito fundamental, seja para o estudante com necessidades educacionais especiais ou não. Enquanto o direito ao acesso à educação inclusiva está estabelecido legalmente, a realidade muitas vezes apresenta um quadro diferente. Em muitos cenários, os estudantes com deficiência encontram-se involuntariamente marginalizados, não por sua vontade, mas devido à incapacidade da escola de atender adequadamente às suas necessidades decorrentes de suas condições. Essas inadequações atuam como barreiras tangíveis, muitas vezes impedindo o progresso educacional do educando (Governo de Santa Catarina, 2018).

A jornada rumo à inclusão escolar não é um capricho contemporâneo, mas o culminar de anos de luta e defesa incansável dos direitos dos estudantes. Trata-se de um movimento que transcende fronteiras, apoiado e impulsionado por políticas nacionais e globais. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva proclama que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5)

O propósito primordial deste estudo é conduzir uma análise aprofundada das legislações que respaldam a presença de um segundo educador nas salas

de aula do ensino regular em instituições estaduais de Santa Catarina, mais especificamente o segundo professor do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta investigação reveste-se de uma importância crucial na medida em que visa aprofundar a compreensão sobre mecanismos legais que orientam os serviços deste profissional.

Nesta ótica, a relevância do estudo delinea-se em sua aspiração de contribuir substancialmente para um paradigma educacional que celebre a diversidade e promova a equidade. Paulo Freire (2005), em sua obra defende uma visão de renovação e transcendência, sugerindo que a emancipação emerge da superação das dualidades opressoras existentes. Em seu entendimento, a autêntica libertação está intrinsecamente ligada ao exercício da cidadania. Assim, a garantia de acesso à educação independentemente de raça, condição física, estrato socioeconômico ou qualquer outra distinção torna-se uma prerrogativa inalienável para a construção de conhecimento e autodeterminação. Por consequência, o setor educacional deve alinhar-se com o compromisso inabalável de proporcionar uma formação de qualidade a todos os escolares.

Nesta linha de pensamento, é incontestável que a escola desempenha um papel central na moldagem do cidadão, preparando-o para os desafios multifacetados da sociedade. Esta responsabilidade não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também à inculcação de valores, ética e sensibilidades. Ao reconhecer a unicidade inerente a cada indivíduo, é imperativo que a educação não busque uma padronização homogênea, mas sim valorize e respeite as singularidades. A verdadeira inclusão deve ser entendida não como uma mera retórica, mas como uma prática ativa, garantindo que cada escolar tenha as ferramentas e apoios necessários para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social. A escola, assim, não apenas forma indivíduos, mas também molda os futuros líderes e pilares de nossa sociedade.

Claudia Werneck, destacada ativista brasileira dos direitos humanos, enfatiza que a inclusão transcende a simples aceitação; é um dever social. Uma sociedade verdadeiramente inclusiva assume o compromisso de integrar todos os seus membros, não se restringindo apenas aos deficientes. Segundo Werneck (1997), cada indivíduo deve ter a oportunidade e o direito de participar ativamente na construção de uma sociedade que derrube barreiras pré existentes, permitindo que o talento de todos floresça.

O ambiente educacional é uma tapeçaria rica e diversificada, reunindo indivíduos de variadas origens culturais e contextos socioeconômicos. Cada educando é um portador de suas crenças, tradições, singularidades e experiências. Neste cenário, é imperativo que educadores reconheçam e valorizem essas nuances, abordando o ensino de uma maneira que respeite e celebre a bagagem individual de cada estudante.



A relevância deste estudo é evidenciada pelos dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC). Eles indicam que, globalmente, cerca de 70 milhões de pessoas vivem com TEA, com 2 milhões destes indivíduos situados no Brasil (Brasil, 2022), um número significativo dada a nossa população de pouco mais de 200 milhões.

Recentemente, tem-se observado um aumento expressivo na matrícula de estudantes com TEA nas escolas estaduais de Santa Catarina. O que pode estar impulsionando esse aumento nas matrículas de estudantes com TEA nas escolas estaduais de Santa Catarina? Será que este fenômeno é observado de forma semelhante em outros estados do Brasil? Existe uma correlação entre a conscientização sobre o TEA e esse aumento nas matrículas? Como as escolas e sistemas educacionais estão se adaptando para atender às necessidades específicas desses estudantes? Quais desafios e oportunidades isso apresenta para o sistema educacional em geral?

Focando este estudo em Santa Catarina, os dados do sistema “Educação na Palma da Mão” da Secretaria de Educação do Estado revelam que, em 4 de julho de 2022, 6.009 estudantes com TEA estavam matriculados em escolas estaduais; destes, 2.055 frequentavam os anos iniciais e 2.181 os anos finais (Governo de Santa Catarina, 2022).

Nos últimos anos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido frequentemente abordado na mídia e em círculos acadêmicos, levando muitos a se questionarem sobre o aparente aumento dos diagnósticos. Segundo Grandin, Panek e Cavalcanti (2015), a “epidemia” de autismo emergiu paralelamente à consolidação oficial do conceito de TEA na comunidade médica. Esta sincronia não é mera coincidência. Quando os médicos têm uma nomenclatura e critérios claros para diagnosticar um conjunto específico de sintomas, é natural que haja um aumento nas identificações desse transtorno.

A interseção entre saúde e educação é um tema de extrema relevância quando se trata do desenvolvimento integral de um indivíduo. Esses dois domínios são intrinsecamente interdependentes, influenciando-se mutuamente de maneiras profundas. Por um lado, a saúde física e mental de um estudante desempenha um papel fundamental na sua capacidade de aprender e absorver conhecimento de maneira eficaz. Por outro lado, a educação desempenha um papel significativo na promoção de práticas saudáveis e na prevenção de doenças e condições adversas à saúde. Entretanto, é importante considerar que desigualdades sociais e de acesso podem criar obstáculos significativos nessa interação entre saúde e educação. Indivíduos que enfrentam condições crônicas de saúde ou têm necessidades especiais podem encontrar dificuldades no processo educacional, a menos que haja políticas inclusivas e adaptativas.

Nesse contexto, os laudos médicos desempenham um papel crucial. Esses documentos fornecem informações detalhadas sobre as necessidades específicas de saúde de um estudante, sendo especialmente essenciais para aqueles com condições crônicas ou deficiências. A interpretação e aplicação corretas desses laudos podem, no entanto, ser um desafio. É imperativo que esses documentos sejam elaborados por profissionais de saúde qualificados e que forneçam orientações claras sobre as necessidades do estudante. Ao considerar a elaboração de políticas públicas de Educação Especial, é fundamental que estas sejam centradas na inclusão e no acesso equitativo para todos os estudantes. Ambientes educacionais adaptados e o suporte adequado são essenciais para garantir que as necessidades de saúde dos estudantes sejam atendidas de forma eficaz.

A colaboração entre profissionais de saúde e educadores também desempenha um papel fundamental nesse processo. A troca de conhecimento e a implementação de estratégias de apoio multidisciplinar são vitais para assegurar que as necessidades de saúde dos estudantes sejam atendidas de maneira abrangente e eficiente dentro do ambiente educacional. Com essa identificação mais ampla, segue-se uma procura crescente por serviços em diversas áreas, sendo a educação uma das mais cruciais.

É imprescindível que reconheçamos a presença e as necessidades dos estudantes com TEA em nossas salas de aula. Ignorar ou subestimar sua presença é não apenas uma falha educacional, mas também uma negligência social. A educação desempenha um papel fundamental na integração desses estudantes, e aprofundar nossa compreensão sobre suas necessidades é um passo crucial para assegurar que recebam o apoio adequado. Concluindo, à medida que a compreensão do TEA evolui, nosso compromisso enquanto educadores e sociedade deve ser garantir que essa compreensão se traduza em práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

## **ATENDIMENTO DO ESTUDANTE COM TEA NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR DE SANTA CATARINA**

Neste estudo, voltamos nossa atenção especificamente para o contexto de Santa Catarina, com o objetivo de aprofundar nossa compreensão das políticas estatais relativas ao atendimento educacional dos educandos com TEA, especialmente no que tange à presença do Segundo Professor.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina nº 100, datada de 13 de dezembro de 2016, estabelece em Santa Catarina a garantia de um Segundo Professor em turmas do ensino regular. A importância deste profissional é inestimável, e sua atuação é determinante para a efetivação da inclusão e superação das barreiras enfrentadas por estudantes com TEA (CEE, 2016).

Em âmbito nacional, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PNPD) ressalta que a inclusão vai além da mera integração social. Ele defende a implementação de ações direcionadas que facilitem o exercício completo da cidadania. Esse direito, conforme estabelecido no plano, permeia todas as esferas da vida, enfatizando a importância de políticas públicas que promovam a participação ativa e a redução das desigualdades, assegurando igualdade de oportunidades para todos (Brasil, 2013a).

Com base no Plano Nacional de Educação e na promulgação da Resolução nº 100/2016, Santa Catarina posiciona-se em um cenário promissor para a evolução do processo inclusivo, abrangendo tanto estudantes da Rede Regular de Ensino quanto aqueles inseridos em instituições de Educação Especial.

A mencionada Resolução nº 100/2016, em seu artigo I, delinea que a Educação Especial é uma modalidade pedagógica ofertada, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, ajustada às necessidades educacionais de estudantes com deficiências, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Altas Habilidades/Superdotação (CEE, 2016).

O acesso a uma educação de qualidade na rede regular é um dever consagrado pelo Estado, conforme é evidenciado pela Lei Estadual nº 16.036, de 21 de junho de 2013, que estabelece uma política direcionada à proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo-as legalmente como pessoas com deficiência. Esta política detalha o transtorno, destacando dificuldades significativas na comunicação e interação social, bem como padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Entre as diretrizes centrais desta política, há o foco na abordagem interdisciplinar, envolvimento da comunidade na formulação e monitoramento das políticas, atendimento integral à saúde com ênfase no diagnóstico precoce e atendimento multiprofissional, e a promoção da inclusão educacional desses indivíduos em classes regulares, assegurando ainda o acesso à educação especializada sem custos.

Conforme estabelecido pela Resolução nº 100/2016 e pela Lei Estadual nº 16.036/2013 de Santa Catarina, ressalta-se a relevância da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, tais como os com TEA, no contexto do ensino regular. Além disso, é enfatizado o compromisso do Estado em assegurar seu pleno acesso à instrução. Estes dispositivos legais consagram o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência, garantindo direitos e estabelecendo paradigmas para a promoção da intersetorialidade, engajamento comunitário, cuidados abrangentes de saúde e efetiva inclusão educacional. Incorporar esses educandos em salas regulares não é apenas uma questão de direito, mas também uma estratégia primordial para valorizar a diversidade e promover a convivência harmoniosa em uma sociedade progressivamente inclusiva.

Para os educandos com TEA, é oferecido no contraturno do ensino regular o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um serviço complementar ao ensino regular, almejando potencializar ao máximo suas capacidades. Importante salientar que o AEE não se destina a ser uma mera revisão ou reforço das atividades escolares, nem representa uma segregação educativa. Em vez disso, consiste em um suporte especializado que visa facilitar o processo de aprendizagem.

O AEE é conduzido por profissionais capacitados que, em colaboração com o educador titular da turma, identificam os desafios enfrentados no processo de aprendizagem e desenvolvem estratégias e metodologias apropriadas para cada estudante. Este enfoque é respaldado pela Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, datada de 21 de março de 2013, que fornece diretrizes sobre o acesso à Educação Básica para educandos com TEA, focando tanto em sua inclusão em salas de ensino regular quanto no benefício do o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Conforme a legislação brasileira, o AEE é conceituado como um serviço pedagógico estruturado para atender de forma complementar ou suplementar à educação convencional. Baseia-se em práticas específicas, recursos de acessibilidade e metodologias pedagógicas, tendo suas origens no art. 208 da Constituição Federal de 1988 e detalhamentos no Decreto nº 7.611/2011. As Diretrizes Operacionais para esse atendimento, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, enfatizam sua função de identificar e minimizar barreiras educacionais, assegurando que todos os estudantes tenham uma participação completa no processo de aprendizagem (Brasil, 2013b).

O AEE é mais uma ferramenta de apoio fundamental ao estudante no espectro, do conjunto de ações já dispostas, para o seu desenvolvimento extremo, resultando em uma soma de esforços, acesso ao ensino regular com atendimento do Segundo Professor e o AEE. Os serviços prestados no AEE, proporcionam uma série de benefícios importantes para os estudantes TEA, é válido deixarmos alguns exemplos desses benefícios. De acordo com Santos et al. (2021), o AEE desempenha um papel crucial no desenvolvimento pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O AEE oferece recursos e técnicas específicas para cada sujeito, permitindo assim, que tenham a possibilidade de acesso ao conhecimento, mesmo em áreas que apresentam mais dificuldades. Permite que os estudantes desenvolvam habilidades importantes, como a estimulação para comunicação, socialização, criatividade, imaginação, autonomia e independência, que são fundamentais para a sua vida acadêmica e pessoal. Assim, por consequência melhora o desempenho escolar.

Com intuito de oferecer ainda mais suporte pedagógico ao estudante com TEA, em 2022, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação

e as Coordenadorias Regionais de Educação, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) estabeleceu 11 polos de Atendimento Educacional Especializado em Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas da rede regular de ensino de Santa Catarina. O objetivo é fornecer práticas e estratégias de ensino específicas para estudantes TEA com base nas “Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado da rede regular de ensino de Santa Catarina” (FCEE, 2021). Essas formações e implementações serão contínuas, visando atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas adequadas. Os polos de TEA desenvolverão abordagens diferenciadas para esses escolares no contraturno, com foco no ensino estruturado. A implementação desses polos é uma iniciativa importante para garantir a inclusão e a qualidade de ensino para todos os escolares, incluindo aqueles com TEA, e promover a formação de professores e demais profissionais da educação para lidar com essas demandas. Isso representa um avanço significativo para a educação inclusiva em Santa Catarina.

### ***Segundo professor de turma do estudante com TEA***

Na busca contínua pela concretização da inclusão educacional, é imprescindível criar estratégias, recursos e suportes pedagógicos que façam da inclusão uma realidade palpável, e não um ideal inalcançável. Em Santa Catarina, esta busca é evidenciada pela implementação de uma figura crucial nas escolas estaduais: o Segundo Professor. Este profissional desempenha um papel integral na reinvenção do sistema educacional, oferecendo apoio direto na inclusão equitativa dos estudantes com deficiência nas turmas regulares. Sua presença visa aprimorar e personalizar a abordagem educacional, beneficiando o coletivo escolar.

Contudo, para verdadeiramente alterar a realidade educacional, é essencial proporcionar ao indivíduo as ferramentas necessárias para que ele se torne um agente de transformação em sua própria realidade. Veiga (2003) argumenta que, para fomentar uma mudança cultural significativa, a educação precisa se reinventar. Em vez de perpetuar padrões, deve-se valorizar a singularidade; ao invés de cultivar dependência, deve-se inspirar autonomia; e, ao contrário de isolar, é essencial promover o coletivismo e a participação ativa. A gestão educacional deve ser democrática e inovadora, rejeitando abordagens obsoletas em prol de uma visão progressista que priorize a qualidade educacional para todos. Assim, a proposta educacional deve ser meticulosamente delineada para atender a todos, proporcionando um ambiente onde cada sujeito, ao entrar no espaço escolar, perceba um horizonte repleto de oportunidades de crescimento intelectual, emocional e social.

O papel do Segundo Professor, atuando em parceria com o docente titular do ensino regular, é essencial para a formulação e implementação de

planejamentos pedagógicos eficazes. Ambos colaboram na identificação de estratégias e recursos apropriados, com o objetivo primordial de superar desafios que possam surgir no processo de aprendizagem do estudante com deficiência.

Consoante à Resolução mencionada, os estudantes contemplados pelo apoio do Segundo Professor são aqueles com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais, cujas condições prolongadas apresentam barreiras que comprometem sua total integração na sociedade em igualdade de condições com outros indivíduos (CEE, 2016).

Adequadas estratégias e abordagens pedagógicas, voltadas às especificidades dos estudantes com deficiência, resultam em ganhos substanciais não apenas no âmbito intelectual, mas também social. Como ressaltado por Ribeiro (2021), o ambiente escolar se configura como um fórum de intercâmbio profícuo, onde estudantes se enriquecem mutuamente.

O Segundo Professor, em sua missão, busca incessantemente ferramentas e metodologias que se conectem com o universo particular de cada estudante, desafiando e expandindo seus horizontes. Ribeiro (2021) enfatiza que o crescimento do estudante está intrinsecamente ligado ao estímulo constante, transitando da auto-percepção de incapacidade para uma autoconfiança reforçada. Neste contexto, o docente desempenha um papel crucial, tanto na detecção das necessidades específicas do estudante quanto na implementação de abordagens que o conduzam a superar suas limitações. Uma experiência inclusiva autêntica e bem conduzida favorece a formação de relações sociais significativas e enriquecedoras no contexto escolar.

Conforme destacado por Silva (2021) em sua pesquisa sobre a participação do Segundo Professor na inclusão de estudantes com TEA, torna-se claro que esse profissional é um agente impulsionador de novas abordagens pedagógicas, desempenhando um papel crucial no apoio ao trabalho do professor titular, o que, por sua vez, resulta em uma inclusão efetiva dos estudantes com TEA.

A introdução do Segundo Professor em classes do ensino regular representa um marco significativo na educação de Santa Catarina, posicionando o estado como referência educacional no Brasil. A figura deste profissional, desde sua denominação até sua função, é uma iniciativa exclusiva da Secretaria de Educação de Santa Catarina. O impacto do Segundo Professor é incontestável no processo de moldar uma escola verdadeiramente inclusiva, ressoando com as reflexões de Libâneo (2001). Este renomado educador postula que a escola ideal é aquela que assegura a todos não apenas uma educação acadêmica, mas também uma formação que englobe aspectos culturais, científicos, profissionais e pessoais, possibilitando os estudantes a exercerem sua cidadania de forma completa (Libâneo, 2001). Portanto, essa inovação adotada por Santa Catarina

não apenas ressalta seu compromisso com a inclusão educacional, mas também pavimenta o caminho para uma visão mais holística e abrangente da educação, em que cada estudante é valorizado e apoiado em sua jornada de aprendizagem e crescimento.

### *Atribuições do Segundo Professor*

A Resolução CEE/SC nº 100, datada de 13 de dezembro de 2016, delimita as prerrogativas do Segundo Professor no contexto do atendimento ao estudante com TEA. Quais são as especificidades desse profissional em seu dia a dia, suas competências e limitações? Essas são indagações que pretendemos elucidar neste segmento.

Inicialmente, para abordar as questões supracitadas, recorreu-se à mencionada resolução, que fundamenta a figura do Segundo Professor. Ela estipula de maneira explícita quais estudantes, corroborados por laudos específicos, se qualificam para o atendimento especializado no ensino regular com o auxílio desse docente. No entanto, o documento não fornece orientações específicas sobre as funções desse educador no contexto da sala de aula regular.

Na continuidade dessa investigação, examinou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que dedica um capítulo à educação especial e aos serviços correlatos. A LDB delinea o perfil dos estudantes aptos a receberem atendimento no ensino regular (o que, inferimos, engloba o papel do Segundo Professor) e discorre sobre a qualificação necessária desse docente. Contudo, o texto não especifica suas funções (Brasil, 1996).

Por fim, obteve-se uma descrição mais detalhada das responsabilidades do Segundo Professor no caderno de Política de Educação Especial de Santa Catarina (Governo de Santa Catarina, 2018). No referido documento, o item 7.3 delimita as competências e limitações dos educadores vinculados aos serviços especializados em educação especial. Mais especificamente, o subitem 7.3.1 esclarece as funções atribuídas ao Segundo Professor, detalhando-as da seguinte maneira; o Segundo Professor deve se familiarizar antecipadamente com o planejamento do professor regente para organizar e sugerir possíveis adaptações curriculares e abordagens metodológicas diferenciadas conforme as atividades propostas. Ele deve estar presente no conselho de classe, além de colaborar com o professor regente nas orientações fornecidas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros profissionais especializados. Mesmo na ausência do estudante com deficiência, é essencial que o profissional cumpra sua carga horária, permanecendo ativo em sala de aula. Participações em capacitações no campo da educação são incentivadas. Além disso, ele deve apoiar o professor regente no processo educacional de todos os estudantes, abrangendo



todas as matérias e atividades extracurriculares promovidas pela instituição. Este profissional também tem um papel ativo na criação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola e é responsável por elaborar e inserir o relatório pedagógico descritivo dos estudantes na plataforma “Professor *On-line*”.

A partir das responsabilidades delimitadas, delinea-se o perfil do Segundo Professor como um agente transformador, atuando como mediador na revisão de metodologias, currículos e avaliações. Esse profissional deve também ser capacitado para adaptar-se a mudanças mais subjetivas, visando superar desafios que emergem no processo de aprendizagem do estudante com necessidades educacionais especiais. Em parceria com os docentes titulares, o Segundo Professor procura estratégias e recursos para efetivar a inclusão. De acordo com Libâneo (2013), se reconhecemos a escola como instrumento vital na democratização em múltiplas dimensões social, econômica, política, cultural e familiar é imprescindível assegurar um ambiente educacional acessível e propício à continuidade do aprendizado para todos. Dessa forma, a atuação comprometida do Segundo Professor é crucial para materializar a inclusão do estudante com TEA no ensino convencional.

A inclusão, contudo, transcende a dimensão puramente pedagógica. Ela fomenta interações, estabelece relações e promove um crescimento mútuo, preparando todos os envolvidos para uma cidadania plena e consciente na vida adulta. Uma inclusão bem articulada reverbera positivamente em toda a esfera educacional: educadores, administração, famílias e estudantes. Nesse cenário de aprendizado recíproco, cada indivíduo compartilha e assimila experiências, garantindo que ninguém permaneça inalterado em sua jornada educacional.

A performance do Segundo Professor não deve se ancorar apenas em expertise técnica e pedagógica. É imperativo que este educador cultive uma abordagem empática e receptiva, estabelecendo um vínculo de confiança e consideração com o estudante e seus familiares.

A dinâmica de ação e reação é evidente: as intervenções moldam o ambiente e, simultaneamente, o ambiente reconfigura os indivíduos. Portanto, além de compreender suas responsabilidades, é essencial identificar eventuais limitações na atuação do Segundo Professor. No documento de Política de Educação Especial de Santa Catarina (Governo de Santa Catarina, 2018, p. 43), subsequentemente às definições de competências, há uma seção dedicada às restrições relacionadas a esse papel, as quais são detalhadas a seguir; os profissionais envolvidos na Educação Especial não devem ser responsabilizados por acompanhar integralmente os estudantes com deficiência, pois essa responsabilidade é da escola em diversos contextos educacionais. Isso inclui tarefas como supervisão durante o recreio, troca de fraldas, alimentação, auxílio no uso do banheiro e garantia de segurança e mobilidade, com a finalidade de desenvolver as habilidades e competências

dos educandos. Estes profissionais não devem substituir outros docentes em suas ausências nem serem alocados em funções diferentes daquelas para as quais foram contratados. É essencial que evitem atendimentos individualizados fora do ambiente da turma regular, reforçando a perspectiva da educação inclusiva. Por fim, em caso de ausência do Segundo Professor de turma, nenhum estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade deve ser dispensado, cabendo à escola adaptar-se para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Diante das restrições estabelecidas, nota-se um esforço deliberado em garantir que o Segundo Professor não seja relegado à posição de único responsável pela formação educacional do estudante com TEA. Esta dinâmica visa preservar a essência da função desse profissional como componente crucial, mas não exclusivo, do processo pedagógico voltado para o estudante com deficiência. É fundamental que exista uma colaboração estreita com os professores titulares de classe, que também devem compreender sua responsabilidade no desenvolvimento educacional de todos os estudantes, inclusive aqueles com TEA. Caso contrário, corre-se o risco de alienar ou isolar inadvertidamente o estudante, contrariando o objetivo de inclusão.

No contexto acadêmico, a pesquisa de doutorado conduzida pela Dr<sup>a</sup>. Maria Francisca Braga Marinho (2018) intitulada *Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental da Escola Pública: dificuldades apresentadas por professores*, destaca uma lacuna na discussão colaborativa sobre a inclusão do estudante com deficiência. Mesmo sendo uma temática amplamente debatida, a integração desses estudantes ao ensino regular ainda enfrenta resistências consideráveis por parte de alguns educadores. Esta relutância em aceitar a inclusão e reconhecer suas potencialidades pode comprometer os avanços alcançados. Assim, embora a figura do Segundo Professor e a própria inclusão escolar sejam marcos significativos no cenário educacional, é imperativo que sejam abordados e implementados com cuidado e competência, para que a educação verdadeiramente inclusiva seja uma realidade efetiva.

Em consonância com esse panorama, Meneghelli (2019), em sua dissertação intitulada *Inclusão Educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio SC*, destaca os desafios da prática inclusiva. Quando a responsabilidade da inclusão se concentra em um número limitado de profissionais, o princípio fundamental de inclusão fica comprometido, gerando uma fragmentação no processo educacional. Mesmo diante de discursos que advogam por uma escola genuinamente inclusiva, a alienação de responsabilidades por parte de alguns educadores pode resultar na marginalização daqueles que não se enquadram em um idealizado

padrão de normalidade. Meneghelli ainda ressalta que os professores frequentemente mencionam a insuficiência de intercâmbio de práticas e saberes, sendo que a escassez de tempo na dinâmica escolar agrava essa limitação.

É imperativo refletir sobre os progressos alcançados e reconhecer os desafios existentes, com o objetivo de identificar e implementar estratégias de melhoria contínua no cenário educacional inclusivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Segundo Professor nas salas de aula regulares em Santa Catarina ilustra a importância de visitar e atualizar continuamente as políticas de inclusão educacional. Esta pesquisa evidenciou que, para se alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva, é essencial ir além de simples medidas práticas e examinar os fundamentos e princípios subjacentes das políticas em vigor.

O destaque da interação entre o Segundo Professor e o professor titular de sala ressalta a necessidade de políticas que promovam a colaboração entre os profissionais da educação. No entanto, as políticas não devem apenas facilitar essa colaboração, mas também garantir a formação adequada, o suporte e o reconhecimento do papel vital que esses profissionais desempenham.

A constante evolução da compreensão sobre necessidades especiais, diversidade e técnicas pedagógicas demanda uma revisão regular das políticas de inclusão. Isso garantirá que as práticas educacionais não apenas se adaptem às necessidades emergentes, mas também incorporem inovações que podem enriquecer a experiência educacional para todos os estudantes.

Diante disso, enfatiza-se a imperativa necessidade de uma revisão das políticas de inclusão. Essa revisão não deve ser apenas uma formalidade burocrática, mas um esforço sincero para garantir que as escolas sejam ambientes onde cada estudante, independentemente de suas habilidades ou necessidades, possa prosperar e atingir seu potencial máximo.

Em resumo, para continuar a avançar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa é fundamental revisar, refinar e, quando necessário, redefinir as políticas de inclusão, garantindo que elas estejam alinhadas com as necessidades atuais e futuras dos estudantes e da comunidade educacional como um todo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 de abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na**

**Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. **Viver sem limite:** Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. SDH-PR/SNPD, 2013a. Disponível em: <https://portal.ead.ufgd.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Cartilha-Viver-sem-Limites.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECA-DI/DPEE.** Brasília, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei-12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei-12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 23 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/#:~:text=Embora%20nenhum%20destes%20fatores%20pare%20C3%A7a,%20baixo%20peso%20ao%20nascer%20>. Acesso em: 10 out. 2022.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC nº 100, 13 de dezembro de 2016.** Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/legislacao/legislacao-especifica-da-educacao-especial>. Acesso em: 01 abr. 2022.

FCEE. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2021. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/informacoes/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee>. Acesso em: 13 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989.** Florianópolis: ALESC, 1989. Disponível em: [http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao\\_estadual\\_1989.html](http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html). Acesso em: 10 mai. 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. **Lei nº 16.036, de 21 de junho de 2013.** Florianópolis, SC: Alesc, 2013. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-16036-2013-santa-catarina-institui-a-politica-estadual-de-protecao-dos-direitos-da-pessoa-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 03 mai. 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Educação na Palma da Mão:** Educação especial: Rede Estadual de Ensino. Autismo. Florianópolis: Secretaria de Estado Educação, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOTE3YjBjMGItNTAwZS00MTFhLWI4ZTUtZmJiMGFmMDFlZWY3IiwidCI6ImExN2QwM2ZjLTRiYWVtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJiYzRiNiJ9>. Acesso em: 4 jul. 2022.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Políticas e Planejamento Educacional. **Educação Especial em Santa Catarina:**

trajetória histórica. Florianópolis, 2018. Disponível em: [http://www.sed.sc.gov.br/sistemas/educacaoespecial/arquivos/educacao\\_especial\\_trajetoria\\_historia.pdf](http://www.sed.sc.gov.br/sistemas/educacaoespecial/arquivos/educacao_especial_trajetoria_historia.pdf). Acesso em: 26 mai. 2022.

GRANDIN, Temple; PANEK, R; CAVALCANTI, C. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, T. E.; PRIETO, R. G. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MARINHO, Maria F.B. **Inclusão de Crianças com Deficiências nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: dificuldades apontadas por professores**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MENEGHELLI, Priscila. R. D. **Inclusão educacional de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) do ensino fundamental no município de Presidente Getúlio – SC**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019.

Santos, Danilo Lima dos et al. “A importância do atendimento educacional especializado no desenvolvimento pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo- TEA.” *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, vol. 7, no. 10, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2681>. Acesso em; 04 de abr.2022.

SILVA, Diego. O papel do segundo professor no processo da inclusão do autismo em sala de aula do ensino regular. **Renovare: Revista de Saúde e Meio Ambiente**, v. 1, p. 403-417, 2021.

VEIGA, Ilma. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



## A GEOGRAFIA E A POTÊNCIA DA COMUNIDADE SURDA NO *APRENDIMENTO* DAS LÍNGUAS DE SINAIS

*Brigida Mariani Pimenta*<sup>1</sup>

*Lucyenne Matos da Costa Viera-Machado*<sup>2</sup>

*Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferente-  
mente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para  
continuar a olhar ou a refletir.  
(Foucault, 1984, p. 10)*

A geografia da comunidade surda é um espaço/noção muito importante tanto para surdos e não surdos, mas principalmente para surdos, que até então oblitera-se de sua importância no desenvolvimento linguístico em línguas de sinais (LS). Vale ressaltar que este espaço é fundamental como encontro linguístico e cultural entre os surdos e é algo que precisa ser constantemente batalhado para não se perder.

Este artigo trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada *Encontros Surdo-Surdo(s) como Espaço de Produção de uma Comunidade: a Potência do(s) Encontro(s)-Amizade(s)*<sup>3</sup> onde se trabalhou com os encontros surdos-surdos como potência realizada. Durante os encontros do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES). Como procedimento teórico-metodológico, dispomos da filosofia da diferença em Deleuze e Guattari, passando pelo exercício de uma pesquisa voltada ao processo de (des)

---

1 Mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: brigida.pimenta@ufes.br.

2 Mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, pós-doutorado pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), graduada em Pedagogia pela UFES, professora Associada II do Curso de Letras-Libras, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFES) e Linguística (PPGEL-UFES). E-mail: lumatosvieiramachado@gmail.com.

3 A dissertação foi desenvolvida pela primeira autora do texto, orientada pela co-autora: PIMENTA, Brígida M. **Encontros surdo-surdo(s) como espaço de produção de uma comunidade**: a potência do encontro(s)-amizade(s). 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/19cc2723-0991-48da-ae94-a-212de216b94/content>.



territorializações, conexões, rupturas, entre outras teorizações deleuzianas que impulsionaram a produção de conceitos específicos para este trabalho, utilizando-se da metodologia cartográfica como modo de escrita e produção dos dados. Os sujeitos participantes, surdos que se encontram em diferentes espaços comunitários, como universitários, estudantes de ensino médio, surdos-professores e surdos que não concluíram seus estudos, em diferentes faixas etárias. Percebe-se, no entanto, que a comunidade surda se faz necessária, inclusive a necessidade da “conversa” que se estabelece com maior força no entremeio dessa comunidade — espaço-tempo daqueles que têm algo em comum.

Deste modo, tomando como base o que Foucault nos traz, temos que nos exercitar a saber e a pensar o que não sabemos ou o que sabemos e para tal empreitada convidamos Masschelein e Simons (2013) como intercessores na sua defesa do espaço escolar, arriscamos a pensar paralelamente o surgimento das comunidades/associações e escolas de surdos, tornando-se espaços de “suspensão” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), onde a LS é aprendida.

Para Masschelein e Simons (2013), que vêm em defesa da escola para além de espaço físico, cadeiras, mesas, professores; na escola, o aluno deixa de ser filho e filha, mesmo que em tempo bem curto. Para melhor ilustrar, os autores mencionam que o hospital-escola “[...] oferece às crianças descanso [...]” e ainda “[...] o que a escola faz é prover o tempo em que as necessidades e rotinas que ocupam a vida diária das crianças — nesse caso, uma doença, pode ser deixada para trás [...]” (Masschelein; Simons, 2013, p. 31).

Partindo de uma concepção de escola apresentada pelos autores, fazemos relação com as comunidades/associações e escolas de surdos as quais foram arquitetadas por aqueles que pouco tinham a contribuir na sociedade, sendo as associações de surdos, idealizadas por aqueles que perambulavam, sem produtividade, e que foram rejeitados principalmente por não terem uma língua oral: suspensão da sociedade linguística oral e suspensão de suas famílias que não dominavam a LS.

As línguas de sinais como língua menor, colocam os surdos, em sua maioria, em uma posição e total desacordo com um modelo “audista<sup>4</sup>” nas escolas,

---

4 “Segundo Harlan Lane (1992), *audismo* é um termo cunhado pela primeira vez por Tom Humphries em 1977. No Brasil, *audismo* foi traduzido por Carlos Skliar (1998), como *ouvintismo*. Guardadas as ressignificações dadas na tradução, ambos os termos são usados para fazerem referência às práticas normalizadoras que tomam a audição como princípio de normalidade. Lopes (2007), afirma que ao utilizar o termo *audismo*, ao invés de *ouvintismo*, quer deslocar responsabilidades daquele que ouve para pensar a produção da normalidade - está definida a partir da norma da audição. Para além, do ouvinte (para o qual pode remeter o termo *ouvintismo*), o uso de *audismo*, permite deslocar daquele que ouve as histórias de discriminação negativa contra os sujeitos surdos” (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 657, nota de rodapé).

movimentam-se em linhas de fugas, compondo formas subversivas e criando espaços para o uso da LS, entre os quais destacam-se as associações de surdos, que criam assim, um espaço/tempo de resistência e como lugar de prazeres comunicativos. Assim, as associações se instituem como um lugar dos “encontros-surdos” possíveis.

Dessa forma, a comunidade surda pode ser pensada como espaço-tempo, onde e quando os surdos passam a se encontrar. Torna-se, também, um local de *aprendimentos* tanto das línguas como das culturas, principalmente, na produção de uma comunidade linguística. Aqui trazemos a ideia de *aprendimento*, diferente de aprendizagem porque tomamos da literatura de Manoel de Barros tal palavra como algo da ordem do que se vê, no miúdo, no detalhe. Com *aprendimento* também podemos somar o desprendimento, desambição, desapego, a longanimidade como seus sinônimos. Já a aprendizagem em sua sinonímia, traz a aquisição como parte fundamental. Por isso não acreditamos que há uma intenção de aquisição da língua na potência dos encontros surdos fora da escola onde todo seu impulsionamento se dá de forma orgânica, física, interacional, relacional. Segundo Barros (2010):

#### Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada. Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. [...] Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar. Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite! Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal. Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova. (Barros, 2010, p. 129)

Aqui fica bem claro que mesmo estudando com os teóricos, *os aprendimentos* se dão no ouvir, no ver, no pegar, no provar e no cheirar. Portanto as LS nas comunidades surdas são, ou seja, “[...] sem conhecer nem os rumos como os andarilhos... Livre, livre é quem não tem rumo” (Barros, 2015).

No entanto, diferente quando tratamos desta língua em seu uso pedagógico no espaço escolar onde sua *aprendizagem* é requerida.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem sido um objeto de estratégia de governamentalidade a partir de práticas disciplinares e de biopolíticas, produzindo modos de governar os corpos dos indivíduos surdos tornando-os corpo da população surda. Para governar o corpo dos surdos, seja no indivíduo surdo ou na população surda, a Libras tornou-se um objeto crucial nas políticas, nos investimentos do Estado e das instituições.

Governando Libras, governa-se corpos surdos e, governando corpos surdos, governa-se a Libras. Enfim, a Libras torna-se um objeto de investigação, de disciplina, de ensino, de estudo, de comunicação, de cultura, de linguagem, de linguística, de comunidade, de inclusão, de acessibilidade, de direito, de identidade, de propriedade, de investimento, de aquisição (ou apropriação) e, de muitas outras conexões que constituíram uma rede de relações múltiplas bastante complexas e difusas que se ramificam. O que significa a Libras ser uma língua da escola? O que é a escola? Como a língua praticada na escola pode nos ajudar a pensar o próprio status da Libras em uma educação bilíngue? E aqui nos deslocamos para pensar, falar sobre a Libras como língua da escola a partir da escola mesma. (Vieira-Machado; Rodrigues; Carvalho, 2022, p. 751)

A pulsão de uma educação bilíngue como desejo de realidade de acordo com Vieira-Machado; Rodrigues e Carvalho (2022) produz ambientes de aprendizagens no sentido de aquisição das línguas de sinais no âmbito escolar. Adquirir é como tomar posse, já *apreender* é viver a língua.

Entre a introdução e as considerações finais, discutiremos os movimentos associativos bem como as bases metodológicas da pesquisa. Já no segundo momento vamos discutir a aprendizagem e a pedagogização do uso das línguas de sinais.

## 1. MOVIMENTOS ASSOCIATIVOS E LÍNGUAS DE SINAIS

A partir das associações, o que temos visto e lido é que foram os surdos que impulsionaram todo o movimento voltado para a regulamentação das escolas de surdos, tendo como objetivo a promoção da escola bilíngue.

Nas associações, os sujeitos/membros, em suas multiplicidades, circulam com vários discursos e têm a possibilidade de abordagens discursivas sobre inúmeras temáticas, que serão contempladas por aquele que se interessar, tendo em vista a quebra de barreira comunicativa que impeça sua relação com seu par.

A comunidade surda e a escola de surdos, assim como o escolar de Masschelein e Simons (2013), produz uma “suspensão” temporária de uma condição estereotipada da diferença que dá ao sujeito surdo, na sociedade audista, a condição da diferença. Aqui, a diferença tem o sentido de uma possibilidade linguística, visto que o surdo é um usuário de língua visual que vive em uma sociedade onde prevalece o uso da língua oral.

Porém, mesmo na comunidade/escola de surdos, o surdo também é submetido a uma forma de subjetivação. Nessa comunidade, os sujeitos estão em uma norma surda, em que “[...] são produzidos discursos sobre a surdez nos quais, na atualidade, o normal surdo é aquele sujeito fluente em Língua de Sinais, integrante da comunidade surda, militante das causas surdas, entre outras” (Lopes; Thoma, 2013, *apud* Vieira-Machado, 2016, p. 26). Enquanto “paraíso perdido” ou no “paraíso almejado”, esses espaços se caracterizam como

uma espécie de lugar modelar, imaginado onde os encontros surdo-surdo(s) se constituem em uma identificação entre os surdos consigo mesmos e com o Outro, aquele que eu conheço e consigo capturar.

### ***1.1 Cartografando Experiência***

Para essa pesquisa recorreremos a uma inspiração cartográfica que “[...] consiste no acompanhamento de processo, e não na representação de objetos” (Passos; Kastrup; Escóssia, 201, p. 53), assim, propondo-nos a acompanhar processos que ocorrem na comunidade surda. Buscamos o que acontece nos “Entre” da comunidade, dos encontros e dos sujeitos. Tal atitude possibilitou uma captura de que os encontros produzem a comunidade que, por sua vez, produz subjetividades surdas, além de conflitos e tensões a que essas comunidades surdas também estão sujeitas.

A partir do método cartográfico, toma-se como procedimento metodológico a “narrativa surda” por meio de uma pergunta central que provocou outras que se produziram em novas questões ao longo da conversa. Onde, quando e com quem você aprendeu Libras? Para a coleta de dados, tivemos como *locus* a antiga Escola Oral e Auditiva de Vitória- CAS. No momento da pesquisa, espaço de referência escolar, de encontros, prática de esporte e eventos culturais da comunidade. Estivemos nesse espaço em dois momentos importantes para comunidade surda local, sendo um deles, um jogo amistoso de futsal promovido pelo CAS e, no segundo momento, na Semana do Surdo, promovida pelo CAS-Vitória desde 2009, sempre no mês de setembro, mês em que se comemoram em todo país às conquistas da comunidade surda.

Durante os estudos e o desenvolvimento desta pesquisa, fomos motivadas a problematizar os desdobramentos que a educação de surdos vem passando ao longo desses anos de legalização da Língua de Sinais, e os efeitos que estão sendo produzidos. A partir do momento em que a educação dos surdos se des-territorializa, saindo de um campo do método oralista, em que os encontros ocorriam em uma escola voltada ao atendimento só de crianças surdas, e se reterritorializa em espaços em que o atendimento passa a ser especializado de forma a direcionar esses alunos a um ambiente onde seus pares são reduzidos. Em muitos casos os encontros foram extintos.

Assim, que tipo de composição e decomposição é produzido nesse sujeito? Que diferenças surdas podem ser produzidas nessa configuração na qual o ensino/a aquisição/aprendizagem de uma língua passa por processos pedagógicos? Essas indagações são dirigidas mais especificamente aos professores da educação especial, sendo esses os profissionais que atuam diretamente com os alunos surdos que, em sua grande maioria, só têm contato com a língua na escola.

Biesta (2013), quando toma as traduções de Derrida sobre educação como uma *violência transcendental*, reafirma que a educação “[...] é uma forma de violência, uma vez que interfere na soberania do sujeito propondo questões difíceis e criando encontros difíceis” (Biesta, 2013, p. 49). Dessa forma, buscamos, nas narrativas, os surdos que tiveram contato com a Língua de Sinais na escola. Os surdos dessas narrativas são jovens, meninos e meninas. Uns já estão na universidade, outros estão concluindo o Ensino Médio e outros já finalizaram.

Nas conversas que tivemos com os surdos, foi possível identificar, em suas declarações, que o primeiro contato com outras crianças surdas, em sua grande maioria, foi na escola e, a partir deste acontecimento é que obtiveram uma relação agenciada pela via da língua, possibilitando uma experiência-surda. Dizemos experiência-surda, pois a partir da relação com o Outro — que para ele é o mesmo de si — se entende como sujeito surdo. Apresentamos recortes de algumas narrativas coletadas.

Na escola que comecei a frequentar, a gente podia utilizar a Língua de Sinais, aprendi em contato com outros surdos (Gustavo, 22 anos).

Meu contato com a Língua de Sinais foi aqui na Escola Oral e Auditiva, quando ela funcionava no Gomes Cardim (Shena, 32 anos).

Fui me acostumando com as outras crianças que vinham conversar comigo. Elas foram me ensinando a Língua de Sinais. Aprendi a Libras já com 15 anos. Iniciei na escola com 11 anos e com 15 anos já tinha mais facilidade no uso da Língua de Sinais [...] (Jamile, 43 anos).

Nessa escola onde eu estudava tinha outras crianças mais velhas já com 6, 7 anos, alguns mais velhos ainda. Foi passando o tempo e outras crianças surdas foram chegando nesta escola (Rosa, 51 anos).

Eu comecei a frequentar a Escola Oral e Auditiva com idade de 4 anos. Meu contato com surdos era somente na escola. Sou de um município da zona rural de Viana. Então eu tinha contato somente na escola (Renato). (Pimenta, 2017, p. 92)

Mesmo sendo escolas oralistas, mesmo sem essa intenção, proporcionaram os encontros surdo-surdo(s), possibilitando assim *aprendimentos* da Língua de Sinais. Esses momentos de encontros tornaram-se tempos livres e produtivos. Vieira-Machado (2007) registra as narrativas durante sua pesquisa com surdos participantes da comunidade surda, em que mencionam um profissional que veio para o Estado trabalhar na primeira escola de surdo, proporcionando possibilidades de *aprendimentos* dessa língua mesmo que clandestinamente aos alunos dessa escola oralista. O *aprendimento* das LS ocorre por meio de conversações sem metodologia ou didática de ensino da mesma. Assim, durante o período em que esteve aqui para trabalhar na escola, pode fazer o papel de protagonista para que a língua pudesse ser adquirida e passada para os futuros alunos da escola, sendo intercessor na difusão da libras.

Mas à noite, quem dava aulas era o Sebastião. Ele ensinava os sinais das cidades do Brasil e explicava os significados das palavras também. Sebastião era muito bom. Quando ele foi embora, Vitória acabou. Tudo foi por água abaixo. Enquanto Sebastião estava na escola, a escola enchia de gente. Quando ele foi embora, todos os surdos saíram da escola.

Eu era um tipo ‘faz tudo’ na escola. Técnico dos aparelhos de amplificação sonora, servente do lanche dos alunos do noturno, apoio. Meio tudo lá. Quando vi a escola pela primeira vez, achei os surdos atrasados. Pensei: ‘Nossa, que tristeza. Como isso se dá dessa forma?’ Inclusive, eu era orientado a falar oralmente sempre e não usar sinais. Isso era muito fixado, exposto constantemente. Mas não tinha problema porque eu conversava escondido. Eu falava em sinais e aconselhava os surdos a aprenderem sinais. E claro, sempre escondido. Discreto. A prática de bater nas mãos e mandar o surdo falar era normal. Precisa falar com a boca. Não faça sinais. Era visto como uma coisa ruim. E olha que eu estava acostumado a oralizar no Rio de Janeiro. Mas sempre vi o valor da Libras. Incentivei os surdos a falar em Libras (Vieira-Machado, 2007, p. 85-66).

Percebe-se que os espaços escolares atuais, de acordo com a metodologia adotada, tornam a aquisição da língua algo não tão simples assim por meio da aprendizagem dela (de forma controlada didaticamente). Lembrem-se de que aqui estamos falando de modelos educacionais que estão fomentados na perspectiva da educação inclusiva. Segundo Lopes (2013, p. 21),

[...] de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história [...] [...] refiro-me a todos aqueles que, por distintas razões econômicas, de gênero, raça-etnia, deficiências físicas, cognitivas, sensoriais, entre outras [...].

Estudos mostram e identificam que tal situação de isolamento surdo, ou seja, alunos surdos que estão em escolas nas quais somente ele é surdo em todo o ambiente escolar, é frequente. O único contato que ele tem é com os professores da educação especial nos “momentos” de atendimento especializado - AEE. O restante do tempo escolar, qual seu contato/estímulo com a língua?

A possibilidade que a escola oralista dava ao sujeito surdo de ter o encontro entre surdo-surdo(s) propiciava, mesmo que de forma marginal, a aquisição da LS. E nos modelos atuais, quando acontecem situações como essas? Quais perspectivas de movimentos forasteiros poderão possibilitar o encontro com o seu Outro? Na possibilidade de conversar com os dados da pesquisa de Carvalho (2016), foi possível, em uma de suas análises, o atravessamento onde o registro do seguinte dado corrobora conosco em tal percepção.

Para refletir sobre isso, sobre o tempo do oralismo, o professor ‘W’ afirma ser feliz e, talvez me refira ao fato de que os surdos tinham mais contatos com outros surdos no centro da escola numa escola só de surdos, refiro-me ao fato de que tinham a presença de 100 a 200 surdos e tinham encontros diariamente na escola e, além disso, os encontros ocorriam também em outros espaços. O que difere disso é o que atualmente, na inclusão, os surdos ficam isolados em diferentes escolas, nas salas com alunos e o momento com o professor surdo é só o horário de atendimento específico pelo sistema de ensino, sendo que essas aulas se dão geralmente em poucas horas e dias da semana, além de ocorrerem outros contratempos. (Carvalho, 2016, p. 104)

Entende-se que, pelo fato de a criança surda não estar “*ex-posta*” por um tempo maior com outra pessoa surda, a aquisição da LS delonga-se. Dizemos pessoa surda, porém, retomamos a expressão e dizemos “pessoa que saiba LS com fluência”. A atenção aqui não está voltada para um jeito de ser surdo-professor agenciado pela identidade. Queremos evidenciar a possibilidade de a criança surda ter a oportunidade/contato com “uma língua” que crie condições comunicativas, produzindo o que chamamos de “conversa” entre amigos e participação de um grupo.

Buscando um diálogo com os dados de Vieira-Machado (2007), foi possível o registro da seguinte fala de um de seus entrevistados:

É muito importante os surdos ficarem juntos. Eu só tenho vontade de conversar em Libras. E mesmo sabendo falar pouco, fico mais à vontade com o meu grupo (E., 25 anos). (Vieira-Machado, 2007, p. 111)

A aquisição da LS era produzida a partir dos encontros, nos “entrelugares” das escolas especiais, aquelas só de alunos surdos, entre uma metodologia oralista e o sujeito que burlava a vigilância das professoras, coordenadoras, pedagogas e diretora. Essas linhas de fuga que moviam o sujeito a dar um jeito para ter uma relação maior com que lhe afetava era a língua gestual. Dados de Vieira-machado (2007):

Os sinais na escola eram proibidos. Batiam na mão. Era difícil. Nós os tínhamos como segredo. Só falávamos em segredo e fazíamos sinais escondidos. Ficávamos vigiando e as professoras não viam. Não podiam ver (S., 58 anos). (Vieira-Machado, 2007, p. 109)

Schérer (2005), ao trabalhar no texto *Aprender com Deleuze*, discorre sobre três linhas de um pensamento deleuziano na educação. Seu segundo ponto ou segunda linha remete a uma “[...] entrevista sobre Godard e sua famosa fórmula: ‘*não uma imagem justa, mas justo uma imagem*’ [...] uma definição que se pode aplicar a operação do pensamento como tal: ‘*Não uma ideia justa, justo uma ideia*’ [...]” (Schérer, 2005, p. 1189, itálico do autor).

Dessa forma, percebemos na relação dos surdos que estavam em um ambiente de que a noção de “*não uma ideia justa*” para os surdos da época era



aprender o português oralizado. Isso advindo do exterior, do ouvinte. Sendo que para os surdos o que vinha do seu interior era, não o oposto, mas o que era criado, produzido e manifestado a partir das pulsões externas que não afetam o ser surdo. Então, o “*justo uma ideia*” para os surdos em seus encontros surdo-surdo(s) era a língua gestual e não a oral.

Ainda seguindo a linha do contato surdo-surdo(s), destaco algumas narrativas de sujeitos que aprenderam LS fora do espaço escolar, porém, em contato com outro surdo.

Eu fui ter contato com surdo e aprender Libras com os meus 18 anos. Então, eu penso ser importante ter contato com surdo, mas não só necessariamente tenho que ter contato com surdo, pode ter contato com um ouvinte que saiba Libras. Não foi na escola que aprendi a Língua de Sinais, foi na comunidade e nos encontros surdos. Onde tinha surdo eu ia. Se for à igreja eu ia, se era no shopping eu ia (Diogo, 31 anos). (Pimenta, 2017, p. 95)

Para Diogo, a possibilidade de ser exposto à língua com alguém que tenha fluência em LS, seja ela surda ou não, é o que importa. Entendo que quando ele faz esse enunciado, não está preocupado com as questões de identidade e cultura que movem, a comunidade surda e os discursos que nela se produz. Diogo se preocupa com a possibilidade de, em um primeiro momento, estar “*ex-posto*” a uma língua que lhe seja acessível e lhe dê condições de uma comunicação completa.

Uma tia minha disse que quando eu tinha uns quatro (4) anos de idade eu sempre me direcionava a ela porque ela sinalizava. Eu não entendia porque só ela que utilizava a Língua de Sinais. Eu achava que ela era ouvinte que sabia Libras, e lógico eu já me entendia como uma criança que era surda. Eu perguntava tudo pra ela e tinha um retorno através da Língua de Sinais e assim nossa relação só foi aumentando (Fernando, 34 anos)

Depois de um tempo comecei a perceber que em minha família todos “*mexiam com a boca*” para se comunicar comigo e, somente minha tia, ela utilizava Língua de Sinais. Era prazeroso conversar com ela. Foi quando questioneei o porquê só ela sabia LS, foi então que eles me falaram que ela sabia Libras porque ela também era surda. MINHA TIA É SURDA? EU NÃO SABIA! EU PENSEI QUE ELA FOSSE UMA OUVINTE QUE SOUBESSE LIBRAS! (Fernando, 34 anos). (Pimenta, 2017, p. 96)

Se a tia de Fernando fosse uma ouvinte e soubesse libras, assim como relata Diogo, a possibilidade de ter contato com a língua, ele não teria aprendido a língua da mesma forma? A possibilidade de ser entendido e de se comunicar visualmente não foi necessariamente pelo motivo de sua tia ser surda e saber LS. Era porque ela era uma pessoa que se comunicava de modo diferente dos demais familiares. A percepção da diferença no modo de se comunicar só foi percebida quando Fernando já estava maior, de que sua tia se comunicava mexendo as

mãos e restante da família mexendo a boca. Se ela fosse uma ouvinte e também soubesse LS, ele também não teria aprendido?

Quando eu ainda era pequeno tinha um vizinho que também era surdo, mais velho do que eu e que já sabia se comunicar em LS. Então ele foi me ensinando. Me mostrava os objetos e me ensinava os sinais. Depois de um tempo passei a ter contato com outras pessoas surdas, onde observava suas sinalizações e fui aprendendo no contato, em jogos de baralho em na casa de um casal de amigos, passando a frequentar locais onde os surdos se encontravam (Eduardo, 47 anos). (Pimenta, 2017, p. 96)

Mesmo tendo a possibilidade de aprender a LS em casa, Eduardo ainda sente a necessidade não só da língua, mas do que ela pode lhe proporcionar, que são as amizades, as conversas, os encontros. A afeição também move “Eduardo” a buscar outros encontros, não um encontro somente com seu vizinho, mas também com outras pessoas como o casal para o jogo de baralho em sua casa.

À medida que o surdo vai se tornando fluente em Língua de Sinais, a necessidade de outros possíveis encontros, de novas conexões, de outras multiplicidades vai sendo tecida nas rupturas consigo mesmo, ou seja, um surdo que antes não dominava uma língua e o surdo que tem a possibilidade de produção linguística que lhe foi proporcionada pelos encontros-amizades.

Tomando as narrativas surdas, movemo-nos pela linha que segue nos encontros surdos derivando-se em encontros-amizades, com a possibilidade de compor um encontro surdo-amizade como potência *aprendimento* de LS pelos surdos. Como negar a afecção que promove a atração desses corpos, produzindo encontros afetuosos, produzindo um ambiente de produção linguística, onde a possibilidade de aprender uma língua, aquela que não passa pela experiência da audição e sim a experiência da surdez, proporcionando ao sujeito a possibilidade de amizades e conversas?

Devemos ser bilingues mesmo em uma única língua, devemos ter uma língua menor no interior de nossa língua, devemos fazer de nossa própria língua um uso menor. O multilinguismo não é apenas a posse de vários sistemas, sendo cada um homogêneo em si mesmo; é, antes de tudo, a linha de fuga ou de variação que afeta cada sistema impedindo-o de ser homogêneo (Deleuze; Guattari, 1998, p. 4).

Quando o surdo gestualiza transgredindo as regras de uma escola, cuja metodologia é o uso e a prática da língua oral, fazendo do espaço escolar local de fugas e aprendendo de “forma marginal” uma língua afectuosa, não seria de uma certa forma, a evidência de uma prática bidialetal (Cavalcanti, 1999) dentro da própria Língua de Sinais, com o uso de uma comunicação em uma língua menor, potente e resistente?

No Brasil, não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, uma vez que no mapa do país pode-se localizar em uma pincelada não exaustiva: i. comunidades indígenas em quase todo o território, principalmente, na região norte e centro-oeste; ii. comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, ucranianas, etc) na região Sudeste e Sul, que mantêm ou não sua língua de origem; iii. comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não-descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes. Além dessa classificação geográfica, quando se focalizam os contextos bilíngues não se pode esquecer das comunidades de surdos que, geralmente, são criadas em escolas/instituições e que estão espalhadas pelo país. Todos esses contextos bilíngues são de alguma forma também «bidialetais», pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão. (Cavalcanti, 1999, p. 388)

Por que não pensar que todo esforço em apreender a LS, sofisticando seus gestos corporais, não coloca o surdo em um contexto bilíngue/bidialetal? Poder interagir e dialogar nos encontros entre surdos, a partir do uso dos gestos, torna esse sujeito habitante de um contexto bilíngue/bidialetal? Esses gestos que, de uma certa forma, caracterizam-se como uma língua menor (no sentido que dá Deleuze e Guattari), pois corporificam uma língua sem língua mas que todos entendem e a vivem. Os sujeitos surdos que se comunicam com gestos ocupam outra posição, pois guardam consigo uma língua ancestral apesar de se tornarem invisíveis como potentes membros ou associados da comunidade.

[...] é porque, quando submetemos os elementos linguísticos a um tratamento de variação contínua, quando introduzimos na linguagem uma pragmática interna, somos necessariamente levados a tratar da mesma maneira os elementos não-linguísticos, gestos, instrumentos, como se os dois aspectos da pragmática se reunissem, na mesma linha de variação, no mesmo *continuum*. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 34)

Essa língua ancestral permanece com os poucos que a usam ainda e não está eivada com a língua pedagógica da escola que começa a atravessar a vida dos novos associados. “Falar de comunidades bilíngues ou bidialetais” (Cavalcanti, 1999) no Brasil, ainda é um “discurso vago” (KUSTER, 2015, p. 108). “Em outras palavras, o bilinguismo de minorias e o bidialetalismo de majorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível” (Cavalcanti, 1999, p. 396).

Partimos da ideia que Deleuze e Guattari (1995) fazem do gesto, como parte de um campo linguístico mais amplo que lhe é dado. O gesto, para os autores, é um silenciar, uma atitude, uma expressão, uma cor, uma voz:

Os gestos e as coisas, as vozes e os sons, são envolvidos na mesma “ópera”, arrebatados nos efeitos cambiantes de gagueira, de vibrato, e trêmulo e de transbordamento. Um sintetizador coloca em variação contínua todos os parâmetros e faz com que, pouco a pouco, elementos essencialmente heterogêneos acabem por se converter um no outro de algum modo. (Deleuze; Guattari, 1995, p. 48, grifos do autor)

Apresentamos aqui um recorte da narrativa de “Rosa”, 51 anos que diz “[...] na associação é visual, mão, mão, mão... é bate papo”. Percebemos que a possibilidade de poder ter acesso somente visual e contato com ambiente que seja dominado pelos “gestos” é um espaço de produção linguística.

Os gestos aqui são considerados uma língua como possibilidade transgressora. Os gestos, como potência para fugir do controle do corpo, e as crianças surdas sentiam nos gestos a possibilidade de seguirem por uma linha de fuga que ultrapassasse as barreiras dos sons: uma língua das multiplicidades, das experiências e nas motivações de relação entre sujeitos. Passo assim a ter a clareza, diante da argumentação de “R”, que um espaço onde não há regras, carga horária e cronograma curricular a ser cumprido libera o sujeito a ser por si só surdo e não aluno surdo.

Problematizar a pedagogização da aquisição da Língua de Sinais é de grande importância. Demonstrar, através de pesquisas, a necessidade de um par linguístico se faz necessário. É possível perceber, nas entrevistas e nas conversas com os surdos, que seu primeiro contato com a LS foi, em sua maioria, na escola, porém seus produtores não eram os professores e sim seus colegas surdos, alunos surdos.

Na escola só utilizava o tratamento da fala e da leitura labial. Utilizávamos gestos sempre às escondidas das professoras (Fernando, 34 anos).

Meu contato com a Língua de Sinais foi aqui na escola Oral e Auditiva. [...] Como iniciante eu utilizava os gestos com o passar dos tempos meus sinais foram se refinando já que minha convivência com os surdos era constante (Shena, 32 anos). (Pimenta, 2017, p.99)

Nas conexões que foram possíveis nas falas dos entrevistados, quando dizem “[...] eu vi os colegas sinalizando [...]”, entendemos que esse sinalizar poderia não ser logo de imediato a língua em sua estrutura, mas sim os “gestos” que possibilitaram mais adiante a aquisição da LS. Fazemos tal questionamento, tendo em vista se tratar de crianças que estavam em processo de aquisição de uma língua e em campo conflituoso, pois o método utilizado não era a língua gestual e sim o método oral. Reconhecemos que os gestos são sim, parte essencial e indispensável para que o processo de aquisição de qualquer língua passe pelo campo do gestual, passe pelo campo dos apontamentos. Que criança, seja ela surda seja ela ouvinte, não usa esse recurso para se comunicar? Quantos

buscam o recurso dos gestos para uma possibilidade, mínima que seja, de uma comunicação com um surdo?

Somos detentores de uma verdade oracular: quando fazemos aqui o registro da chegada à comunidade surda e contato com os surdos. Foram os gestos que possibilitaram um *aprendimento* e um saber linguístico que permitiu participar da comunidade surda, dos encontros, das conversas e dos diálogos com os surdos.

## 2. A LÍNGUA DE SINAIS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Problematizar a pedagogização da aquisição da Língua de Sinais é de grande importância, questionando, junto às instituições de ensino, a necessidade de um par linguístico para os surdos durante o processo aquisitivo da Língua de Sinais. Vale ressaltar que aqui discutimos sobre *aprendimentos* uma vez que vamos discutir a pedagogização do ensino e uso da língua. Para dialogar, deixo aqui registrado como alguns desses entrevistados aprenderam a Língua de Sinais na escola, porém na modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, configurada para o atendimento do aluno surdo no AEE.

Eu comecei a aprender libras com idade de 16 anos. Primeiramente na Escola Municipal de Vitória, depois continuei aqui na escola Oral e Auditiva e no contato com a comunidade surda (Douglas, 25 anos).

Eu comecei a aprender Libras no ano de 2007 na escola em Vila Velha, com idade de 14 anos (Melissa, 23 anos).

Eu comecei a aprender libras com idade de 9 e 10. Na escola que eu estudei tinha instrutor de Libras, tinha professor bilíngue e intérprete de Libras. Eles me ensinaram Língua de Sinais. Comecei a ter contato com surdos no ano de 2011. Daí em diante passei a ter contato constante com a comunidade surda (Bianca, 19 anos). (Pimenta, 2017, p. 100)

O contato com outras crianças surdas e com ouvintes que sabiam a Língua de Sinais possibilitou aos narradores a aquisição da língua. Vejam o que alguns participantes disseram em relação à aquisição da Língua de Sinais, também, a partir do contato com pessoas ouvintes que saibam a Língua de Sinais:

Entendo que a presença do profissional surdo na escola é muito importante para o aluno. **Porém entendo que se os demais profissionais forem fluentes na Língua de Sinais o aluno surdo pode aprender a língua e se desenvolver sim** (Shena, 32 anos, grifo nosso).

Lógico que com o professor surdo o aluno sentirá mais liberdade de se expressar do que com o professor bilíngue e intérprete. O aluno ficará mais envergonhado, caso que não ocorra com o professor surdo, **pois nos sentimos iguais!** (Shena, 32 anos, grifo nosso).

Eu preciso estar preso dependente só de surdo para viver? Eu preciso conversar só com surdo? Eu preciso falar só com surdo só? Eu preciso me

encontrar só com surdo? Surdo, surdo, surdo só! Eu quero poder conversar com qualquer pessoa, eu quero que as pessoas falem a minha língua, eu penso que isso seja importante (Diogo, 31 anos). (Pimenta, 2017, p. 100)

O movimento de se aprender a Língua de Sinais somente com o sujeito surdo vem tomando novos rumos. Novos fluxos estão surgindo, possibilitando novas conexões que ainda passam pela esteira da identidade e, como se posicionam como “donos de uma língua”, os surdos, em sua maioria, tomaram posse como sendo os principais responsáveis em ensinar a língua para os outros surdos. Problematicando a nova configuração da educação especial e olhando para as práticas docentes dos professores surdos discutidas por Carvalho (2016), a presença do surdo como professor, principalmente no espaço do AEE, produz o desejo dos estudantes surdos em estarem naquele lugar, gerando possibilidades de encontros-amizades nesse espaço e subvertendo a prática apenas pedagógica que lhes é reservada.

Os próprios professores surdos procuram pela docência a fim de garantir que os estudantes surdos, principalmente as crianças, tenham um “modelo” de existência. Nas narrativas dos surdos, na pesquisa de Carvalho (2016), percebemos a necessidade apontada pelos próprios surdos docentes quanto a sua presença no espaço escolar para que um encontro seja produzido. Como mencionado em parágrafos anteriores, não há preocupação (neste texto) com que sujeitos as crianças surdas terão contato na escola, se são surdos ou ouvintes; estamos enfatizando um contato que lhes possibilite o(s) encontro(s)-amizade(s) nesse espaço.

Muitas vezes o desejo dos alunos surdos em estar na escola é produzido pela possibilidade do encontro com seus pares ou mesmo com o próprio professor surdo. Queremos evidenciar a possibilidade de a criança surda ter a oportunidade de se encontrar com a língua e que esta “*ex-posição*” lhe possibilite habilidades comunicativas.

A língua é algo que nos envolve, nos rodeia, é uma atmosfera. Então a língua é algo que paira no ar. Pensando no português, onde as pessoas vão ter português, se ele vai à padaria tem alguém que fala português, se ele vai à farmácia tem alguém que sabe falar português, se vai ao hospital tem alguém que sabe falar português, vai ao banco tem alguém que sabe falar português. Todos os espaços têm português. E Libras, onde é que a gente (pessoas surdas) vai que pode ter alguém que saiba LS? Onde é que a Libras realmente existe? Onde ela vive de verdade? Na internet? No Facebook? No Youtube? Em alguns livros? No celular em um aplicativo? Onde um robzinho que sinaliza alguns sinais? Isso é língua? Pra mim não é isso não! Isso é um recurso! É uma ajuda. Eu quero uma língua para viver! Eu quero uma língua para viver! Eu não quero uma língua para me apoiar, eu não quero uma língua para que seja interpretada, para traduzir. Eu quero uma língua para a vida. Eu quero, independente do lugar que eu for, uma língua que eu possa conversar com as pessoas e que as pessoas falem a minha língua (Diogo, 31 anos). (Pimenta, 2017, p. 101)

Diante dessa narrativa, nos envolvemos em uma trama em que se conecta novamente aos encontros surdo-surdo(s) e, assim como os surdos, vislumbramos a existência e a continuidade da comunidade surda para que os encontros não sejam somente no âmbito escolar. A escola, em um dado momento, captura a necessidade linguística que os surdos têm em adquirir a Língua de Sinais, porém é na comunidade fictícia — aquela que foi inventada, idealizada e desejada — que a maioria dos surdos querem estar porque ela ainda se faz necessária, para que a língua seja da vida desse sujeito e que ela o subjetive.

Se a língua é um desejo e ela existe em qualquer lugar, que sentido a comunidade teria para os surdos? Ela ainda é necessária nesse sentido, para que os surdos tenham a possibilidade de, dentro de um espaço de aprendizagem ter lugar para que ocorram os aprendimentos por meio dos encontros-amizade, encontros-afectos, encontros-perceptos, e encontros-conceptos.

Sendo assim, problematizamos no sentido de entender o que as escolas têm feito a favor dos encontros possíveis dos surdos. Não que os encontros escolares não sejam necessários, mas como são produzidos? Quando ocorrem, que efeitos produzem ao ser limitados a ela?

Tal questionamento nos leva a ressaltar que a comunidade surda ainda se faz necessária. Problematicamos com a seguinte pergunta: Os surdos, na escola, podem frequentar qualquer ambiente e serem atendidos sem a presença de um intérprete? A escola está localizada em um contexto bilíngue? A comunidade dos alunos é uma comunidade única; é uma comunidade de pessoas que não têm nada (ainda) em comum, mas, por confrontarem o que é fornecido, os seus membros podem experimentar o que significa compartilhar alguma coisa e ativar sua capacidade de renovar o mundo. É claro que existem diferenças entre os alunos, seja nas roupas, na religião, no sexo, nos antecedentes ou na cultura. Mas, na sala de aula, por se concentrarem no que é oferecido, essas diferenças são suspensas (mesmo que temporariamente), e uma comunidade é formada com base na participação conjunta (Masschelein; Simons, 2013, p. 85).

O que a escola tem feito é utilizar a LS como uma tecnologia/ferramenta pedagógica. Como foi narrado por “Diogo”, 31 anos: “Eu não quero uma língua para me apoiar, eu não quero uma língua que seja interpretada. Eu quero uma língua para a vida. Eu quero, independente do lugar que eu for, uma língua que eu possa conversar com as pessoas”. Em sua fala, “Diogo” não menciona que ele tenha que conversar somente com surdos. Ele quer a possibilidade de conversar. Algo que atualmente, em sua maioria, só se encontra na comunidade surda que é produtora dos encontro(s)-amizade(s).



### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa produziu-se como campo discursivo na comunidade surda e o que ela nos faz pensar sobre a comunidade surda escolar. Tomando como base os autores Masschelein e Simons (2013), foi importantíssimo para nos apropriarmos de suas discussões do que vem a ser o escolar como um lugar onde podemos ir sem sermos diferenciados pela classe social, onde cada um chega com suas camadas. Camadas essas que fora da escola são muito mais presentes e visíveis. Os surdos, tanto na sociedade quanto na escola, possuem suas camadas.

Diz respeito à suspensão de uma chamada ordem desigual natural. Em outras palavras, a escola fornecia tempo livre, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua ‘posição’) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. Ou, dito ainda de outra forma, o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: polis) quanto da família (em grego: oikos). Era um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre. (Masschelein; Simons, 2013, p. 26, grifos dos autores)

Buscar perceber na comunidade uma inspiração para fazer o escolar do surdo um ambiente de aconchego, de tranquilidade e de constituição de si foi valiosíssimo. Estamos cientes de que essa tranquilidade não é algo constante, mas produz no aluno surdo o desejo de querer frequentar esse espaço, assim como acontece em outros espaços em que são possíveis os encontros surdo-surdo(s). Entendemos que atritos se encontram em qualquer lugar. Devemos estar preparados ou dispostos a minimizar os aspectos que dificultam a entrada e a permanência do educando surdo. O que pode ser registrado e produzido em relação à comunidade surda é que ela se tornou um espaço de suspensão e de conforto. Quando dizemos conforto é meramente o conforto linguístico, em que a Língua de Sinais se produz a partir do encontro do “Nós”, dando a possibilidade da conversa pelo encontro-amizade.

Durante as narrativas, tivemos a oportunidade de captura, quando os surdos declaram, em sua maioria, que seu primeiro contato com a Língua de Sinais foi na escola. Assim sendo, “[...] a escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto [...]” (Masschelein; Simons, 2013, p. 45). Então a escola para os surdos, ainda hoje, é a abertura e a possibilidade, também, de encontro, onde os surdos podem ter contato com outro surdo e assim ter a oportunidade de participar ou não de uma comunidade surda. Devemos proporcionar o encontro; se ele será afetado pelo encontro-amizade é outra questão — algo que não podemos pré-determinar.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.
- CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 149 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 15, número especial, p. 385-417, 1999.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: 34, 1995.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- LOPES, Maura C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Temas e Educação).
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PIMENTA, Brígida M. **Encontros surdo-surdo(s) como espaço de produção de uma comunidade**: a potência do encontro(s)-amizade(s). 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/19cc2723-0991-48da-ae94-a212de216b94/content> . Acesso em: 15 out. 2023.
- SCHÉRER, R. Aprender com Deleuze. **Educação e Sociedade [online]**, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set. /dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27272.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.
- VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. C. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C.; LOPES, Maura C. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C.; RODRIGUES, José R.; CARVALHO, Daniel J. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a libras como língua da escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 4, p. 742-760, out./dez. 2022.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CLASSE HOSPITALAR

*Andrea Bruscato<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O coordenador pedagógico possui importante papel junto à equipe docente. Sua atuação abrange a articulação e integração dos processos educativos na perspectiva de uma educação inclusiva. Em ambiente hospitalar, ele precisa conhecer os objetivos da classe hospitalar e a dimensão deste trabalho: quem são os alunos/pacientes, as doenças/tratamentos que afligem e interferem no processo de ensino-aprendizagem das crianças, as ações possíveis (ou não) de serem realizadas etc. Entre suas tarefas, compete ainda a formação em serviço de professores que compõem o grupo de trabalho. Esta formação se sustenta na experiência *in locus*, possibilitando criar situações, pensar e agir a partir da retomada das ações diárias (Canário, 2000).

Diante desse cenário, o coordenador pedagógico é aquele que promoverá e articulará as teorias da educação às práticas docentes, contextualizando as dimensões sociais, culturais e profissionais (Pimenta, 2002). Conforme pontuou Freire (1996), a formação é um processo que envolve tanto os envolvidos, sejam eles professores, coordenadores ou alunos: “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 25). Desta maneira, junto aos seus pares, professores e coordenadores aprendem e ressignificam suas práticas formando-se e reformando-se mutuamente.

Compreendida como um processo constante de reflexão e retomada de saberes necessários à atividade educacional, a formação continuada de professores provoca o [re]pensar conhecimentos e metodologias em prol de uma ação competente, crítica e reflexiva, de forma a assegurar um ensino inclusivo e de qualidade.

A formação, ao desenvolver-se no próprio espaço de trabalho, é chamada

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFRGS). Coordenadora Pedagógica da Classe Hospitalar vinculada ao Departamento de Pediatria/Unifesp. Email: bruscato@unifesp.br.

de formação em serviço; assim, cumpre ao coordenador pedagógico mediar e ofertar momentos com a finalidade de reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político (Brasil, 2001).

Diante do exposto, o presente trabalho busca dialogar sobre a importância do coordenador pedagógico na formação continuada da equipe docente que atua em classe hospitalar, apoiada na revisão bibliográfica. Enquanto fio condutor, a retomada da literatura estabelece uma linha de raciocínio ao pesquisador: das premissas às conclusões (Dorsa, 2020), possibilitando fornecer importantes referências sobre o campo de estudo em questão (Caldas, 2005). Nesse sentido, este texto discorrerá sobre: a definição de coordenador pedagógico a partir da revisão de literatura; a importância do trabalho colaborativo na classe hospitalar; e apresentará algumas sugestões de formação para professores de classe hospitalar.

## **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA ARTICULAÇÃO JUNTO À EQUIPE DOCENTE**

A educação insere-se no campo dos direitos. Desde a promulgação da Constituição brasileira (Brasil, 1988), buscam-se, cada vez mais, políticas de acesso e permanência a todas as crianças e adolescentes para desenvolverem-se integralmente. Ou seja, não basta garantir o acesso, é preciso também garantir o direito à aprendizagem e isso significa repensar a escola para que haja adaptações curriculares, suporte ao professor, ações conjuntas com a equipe multidisciplinar entre outras. Afinal, a aprendizagem precisa estar socialmente referenciada em vistas à uma educação inclusiva e transformadora.

Neste novo cenário de mudanças imperativas, com grupos heterogêneos de alunos e saberes, as competências pedagógicas dos professores também são desafiadas, exigindo novos olhares voltados à potencialização de cada indivíduo (Meirieu, 2002). O tempo para aprender não pode ser conduzido pela sincronidade ou homogeneização, pois entende-se que os educandos têm necessidades e aprendem de maneiras diferentes. Desta forma, o coordenador pedagógico vem para articular novas ações e contribuir na formação do corpo docente em vista à qualificação do processo de ensino aprendizagem.

Durante o processo de revisão bibliográfica, foram elencadas diversas definições do que é coordenador pedagógico e qual sua função, destacando-se os seguintes autores:

**Quadro 1:** Definições sobre o Coordenador Pedagógico

AUTOR	ANO	DEFINIÇÃO
Almeida	2003	O coordenador pedagógico deve conhecer sua equipe, desde as potencialidades aos saberes e dificuldades, para que possa oportunizar subsídios necessários ao crescimento prático e teórico.
Libâneo	2004	O coordenador pedagógico tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.
Vasconcellos	2007	O coordenador pedagógico é o profissional que articula as atividades pedagógicas em vistas à garantia da qualidade do ensino.
Franco & Gonçalves	2013	O coordenador pedagógico auxilia os professores nas suas práticas, articulando as necessidades que emergem do cotidiano escolar, fazendo com que as principais dificuldades sejam tratadas, fomentando assim ações sistemáticas na formação de professores.
Domingues	2015	O coordenador pedagógico é o profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada docente na escola.

**Fonte:** Organizado pela autora

Conforme exposto, as definições de coordenador pedagógico correspondem ao novo contexto inclusivo, exigindo do mesmo a qualidade do ensino aos alunos, bem como a formação em serviço aos professores, articulando teoria e prática. Gomes (2011) e Assis (2009) complementam que a formação docente está diretamente relacionada à qualidade do ensino, sendo necessários aos educadores “se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável” (Clementi, 2001, p. 63).

Para Ghedin (2008, p. 81), “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passe por uma atitude crítica do educador em face das próprias experiências.” A prática do ensino é uma atividade complexa que exige intencionalidade educativa, além de saberes conceituais. Desta forma, compete ao professor manter a constância reflexiva sobre sua prática, “mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade” (Imbernón, 2010, p. 50), sendo o coordenador pedagógico o profissional capaz de auxiliá-lo na busca de alternativas ao desenvolvimento educacional dos alunos, além da articulação com as famílias.

No contexto hospitalar, o atendimento integral às crianças e adolescentes depende da capacidade da equipe pedagógica trabalhar de forma colaborativa e integrada à equipe multiprofissional (médicos, enfermeiros, psicólogos,

fisioterapeutas, fonoaudiólogos, nutricionistas, assistentes sociais etc.). De acordo com Gama e Fiorentini (2009), a formação docente colaborativa é aquela que promove ações reflexivas, de inclusão e enfrentamento conjunto dos desafios educacionais, contribuindo para a prática profissional dos professores. Neste aspecto, destaca-se a importância da integração de ações propostas pelo coordenador pedagógico junto aos profissionais que trabalham no ambiente hospitalar, sem desconsiderar a interlocução entre alunos e seus familiares. Tratando-se do processo formativo, a formação docente colaborativa abre espaço para a troca de ideias, potencializando uma ação reflexiva (Gama; Fiorentini, 2009), visando relacionar a prática aos aspectos conceituais, teórico-científicos (Gomes, 2011).

Argemani-Camon, Chiattonne e Nicoletti (1996) apontam que o ambiente hospitalar é carregado de simbologias e dores. Ao mesmo tempo em que ele representa a cura, reflete sofrimento, trazendo uma ambivalência de sentimentos às crianças e adolescentes (Baptista; Dias, 2003). Nesse sentido, a equipe deve estar atenta às necessidades dos educandos, reavaliando constantemente suas práticas (Peres *et al.*, 2013, p. 291), de forma a “superar a rotinização de suas ações, refletindo sobre as mesmas antes, durante e após executá-las”. Diante do exposto, as ações pedagógicas precisam estar respaldadas em metodologias lúdicas e ativas que considerem o desenvolvimento, o bem-estar físico, emocional e social de cada criança.

A classe hospitalar, além de manter o vínculo com a escola de origem dos alunos internados, reafirma o direito à educação assegurando a aprendizagem através das múltiplas linguagens, valorizando as culturas de infâncias e as possibilidades dos alunos vivenciarem experiências positivas de aprendizagem dentro do hospital, contribuindo no tratamento de saúde e ao seu retorno social (Calegari, 2003). Durante esse processo, o coordenador vai orientando a equipe, apontando caminhos e propostas a serem desenvolvidas de maneira lúdica, amenizando as consequências negativas geradas pela enfermidade (Brasil, 2002).

Ao propor formações para a equipe docente, o coordenador pedagógico que atua em classe hospitalar precisa levar em conta as necessidades do seu grupo de trabalho, que vão desde a construção de uma proposta educativa para aquele ambiente, o estudo sobre as doenças recorrentes e, até mesmo, a reflexão sobre o luto, visando a troca de experiências ocorridas no dia a dia, atreladas ao conhecimento científico, de forma a colaborar na produção de conhecimentos e na formação dos sujeitos. Os saberes ou “não-saberes” docentes precisam ser discutidos coletivamente, socializados junto à equipe, possibilitando aprofundamento e diálogo reflexivo, visto que a prática profissional é complexa e demanda do profissional a capacidade de rever, retomar e reelaborar encaminhamentos à luz do contexto vivenciado (Tardif, 2008).



As formações pedagógicas para classe hospitalar partem sempre de uma concepção de Educação: qual teoria está por detrás disso? Qual caminho seguir? Qual autor sustenta essa ideia? Ou seja, as tramas formadas pelos conhecimentos, por leituras, práticas e, até mesmo opiniões, constituem a visão de mundo de cada professor, orientando as tomadas de ações e atividades docentes. Desta forma, é importante que as ações pedagógicas estejam sustentadas em propostas reflexivas e críticas, respaldadas por linhas teóricas coerentes aos objetivos propostos. Esta coerência é que consolidará o processo educacional. Logo, deve ser objeto de análise, aprofundamento e constante realinhamento com a equipe docente.

O estudo sobre as doenças e àquelas com maior incidência aos estudantes em tratamento de saúde também faz parte da formação pedagógica. Pacientes pediátricos com doenças e/ou condições crônicas sofrem diversas hospitalizações, procedimentos médicos e estresse (Garralda, 1994), exigindo que se adaptem à nova rotina, que inclui limitações e perdas. A doença crônica impacta significativamente a vida destes pacientes e, dependendo do tipo de doença e da maneira como ela se manifesta em seu corpo, afetará também a aprendizagem. Sendo assim, é relevante que a equipe docente da classe hospitalar conheça sobre as doenças mais recorrentes, seus sintomas e efeitos secundários, a fim de propor atividades adequadas à medida que a doença progride.

Em ambiente hospitalar, o luto faz parte da rotina, portanto é necessário amparo emocional à equipe docente, favorecendo a comunicação e o acolhimento. Primeiro, porque é importante reconhecer o luto do professor (Rowling, 1995), que também sofre a perda de um aluno. Segundo, porque outras crianças poderão estar na iminência da morte. Desta maneira, o professor ocupa um lugar de quem acolhe (aos seus alunos) e é, ao mesmo tempo, acolhido por outro alguém (coordenador, colegas, equipe multiprofissional). As formações que tratam sobre luto são importantes, oferecendo subsídios para a compreensão da doença, sensibilização, autoconhecimento e preparo para lidar com a morte.

Nesse ínterim, o coordenador pedagógico assume papel fundamental, dialogando com a equipe os saberes que decorrem de condicionantes contextuais da classe hospitalar. As formações devem estar atreladas não somente à realidade do ambiente, mas também à fonte epistemológica que sustenta a prática, às finalidades da educação, seu sentido e à função social que se atribui ao ensino, possibilitando ao professor “repensar o pensamento, a ‘des-saber’ o sabido e a duvidar de sua própria dúvida” (Mairena *apud* Morin, 2008, p. 21).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem querer esgotar o assunto, buscou-se neste texto, refletir sobre a importância do coordenador pedagógico, enquanto profissional capacitado para apoiar, orientar, amparar e articular ações junto à equipe docente. No exercício de sua função, ele assume ação efetiva ao processo de formação continuada de professores, seja na perspectiva da inclusão e/ou da emancipação. Para tanto, precisa conhecer os desafios que o ambiente hospitalar sucinta.

Junto aos professores de classe hospitalar, o coordenador pedagógico é agente transformador, que traz a escola e o saber para dentro do hospital, resignificando a aprendizagem diante das fragilidades de crianças e adolescentes hospitalizados. Ele precisa estar preparado para orientar o trabalho pedagógico, lembrando que o respeito àquilo que é indispensável deve vir sempre em primeiro lugar: a vida, o bem-estar e a saúde, mas quando tudo isso faltar, o de buscar no interior de si mesmo, forças para amparar o próximo e, juntos, encontrar novas saídas (Gandhi, 2014).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues. O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 67-79.

ARGEMANI-CAMON, Valdemar Augusto; CHIATTONE, Heloísa Benevides de Carvalho; NICOLETTI, Edela Aparecida. **O Doente, a Psicologia e o Hospital**. São Paulo: Pioneira, 1996.

ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar: Um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

BAPTISTA, Makilin Nunes; DIAS, Rosana Righetto. **Psicologia Hospitalar: teoria, aplicações e casos clínicos**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2003.

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

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192) Acesso em: 7 out 2023.

BRASIL, MEC. SEESP. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CALDAS, Miguel. **Análise Bibliométrica da produção científica brasileira de RH na década de 1990: um mapeamento a partir das citações dos artigos publicados no Enanpad**. São Paulo: FGV, 2005.

- CALEGARI, Aparecida Maria. **As inter-relações entre educação e saúde: implicações no trabalho pedagógico no contexto hospitalar.** 141 f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2003.
- CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. *In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação Continuada.* Campinas, SP: Papirus, 2000. p.63-88.
- CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.* São Paulo: Loyola, 2001.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2015.
- DORSA, Arlinda. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Editorial Interações** (Campo Grande) 21 (4), Jul-Sep 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/cts4sLz6CkZYQfZWBS4Lbr/#> Acesso em: 07 out 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GAMA, Renata; FIORENTINI, Dario. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 441-461. 2009.
- GANDHI, Mohandas. **Autobiografia: Minha Vida e Minhas Experiências com a verdade.** São Paulo: Palas Athena Editora, 2014.
- GARRALDA, Maria Elena. Chronic physical illness and emotional disorder in childhood. *British Journal of Psychiatry*, n. 167, p. 8-10, 1994.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.
- GOMES, Rita de Cássia. A formação dos professores no contexto atual. **Anhanguera Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 18, p. 103-125, 2011. Disponível em: < <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view-File/1722/1647>>. Acesso em: 03 out. 2023.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, José. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita - repensar a reforma e reformar o pensamento.** Rio de Janeiro, 2008.

PERES, Maria Regina *et al.* A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 289-304, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

ROWLING, Louise. The disenfranchised grief of teachers. **Omega, Journal of Death and Dying**. 1995, 31(4), 317-329. Disponível: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/3EM7-71U5-ME8V-54MP> Acesso em: 10 out 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

## **SOB O ESPERANÇAR FREIRIANO: PERSPECTIVAS EMANCIPATÓRIAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS APRISIONADOS NO BRASIL**

*Vanessa Colares de Bitencourt<sup>1</sup>*

*Flávia Wagner<sup>2</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Apesar da Constituição Federal (Brasil, 1988) ter estabelecido a educação como um direito de todos e dever do Estado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) ter reforçado essa ideia, considerando a Educação de Jovens e adultos (EJA) como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida em todos os níveis da Educação Básica, as práticas pedagógicas da EJA no contexto das unidades prisionais no Brasil, são relativamente recentes.

Esta pesquisa busca promover e ampliar o debate e a difusão do conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, com foco nas discussões contemporâneas, enfatizando os direitos humanos, inclusão e igualdade social no âmbito do sistema prisional brasileiro. Apresenta como problema de pesquisa a pergunta: Quais os saberes pedagógicos fundamentados na Pedagogia Emancipatória de Freire podem potencializar a prática docente em contextos de privação de liberdade?

Para tanto, as bases teóricas delineadas pela pesquisa foram alicerçadas nos estudos desenvolvidos por Freire (1983, 1997, 2021), Foucault (1979, 2014), França (2009), Godinho, Julião e Onofre (2020), Groppo (2006), Onofre (2011). A metodologia utilizada foi a de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, de natureza básica, com viés interpretativo. A principal fonte de dados

---

1 Mestranda em Educação, na Linha de Relações Culturais e Históricas da Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina; Integrante do Grupo de Pesquisa Integrada de Estudos de Gestão e Práticas Educacionais, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq; Graduada em Direito. Policial Penal. E-mail: vancolarespp@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. E-mail: flavia.wagner@animaeducacao.com.br.

para este estudo envolveu a análise das obras “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do Oprimido” ambas de autoria de Paulo Freire.

## **ESCOLA NA PRISÃO**

O ensino escolar no contexto do cárcere é um direito humano universal que, nesses espaços, se mostra como ferramenta fundamental na formação das pessoas presas, permitindo-lhes a construção de novas perspectivas e possibilidades de vida.

De acordo com o levantamento realizado pelo Sistema de Informações Penitenciárias (DEPEN) no ano de 2022, o país contava com uma população carcerária total de 832.295 pessoas presas. O mesmo levantamento considerou o grau de escolaridade de uma população prisional de 654.956 presos. Mais da metade desse grupo, especificamente 56,33%, está composta por pessoas analfabetas, alfabetizadas que não frequentaram cursos regulares, indivíduos que não concluíram o Ensino Fundamental ou apenas concluíram essa etapa da educação formal sem terem acesso ao Ensino Médio (DEPEN, 2022).

No entanto, para entender a fundo as origens desta situação, é necessário desenhar uma trajetória histórica que ilustre a conexão entre o sistema prisional e a educação, estabelecendo as bases para uma análise criteriosa das informações recentes e do atual estado das coisas, merecendo destaque, os estudos desenvolvidos por Foucault (2014), uma vez que descrevem o início da atuação estatal e em paralelo, o surgimento das instituições escolares e prisionais, sustentando que ambas foram criações do Estado burguês, servindo aos seus interesses desde sempre, sugerindo que o estabelecimento do Estado, a invenção da moeda e a criação das escolas e das prisões não foram incidentes fortuitos.

Foucault (2014) afirma que, com a burguesia assumindo o controle das esferas política e financeira, surgiu a necessidade de disciplinar e adaptar os indivíduos aos novos mecanismos de produção. Neste contexto, instituições como fábricas, escolas e prisões foram estabelecidas, reestruturando a sociedade inteira sob a égide do capitalismo industrial, com o objetivo de atender às demandas do mercado. Conseqüentemente, a finalidade primordial dessas instituições sempre foi a de disciplinar o indivíduo para que ele se adequasse à vida neste sistema, tornando sua existência impraticável fora desta engrenagem.

Nesse sentido, o Estado é fruto do sistema capitalista e tanto o sistema punitivo quanto o escolar são instituições criadas com o objetivo utilitário que submete os indivíduos aos padrões sociais vigentes através do uso da disciplina em espaços organizados para este fim. As relações de mando e obediência que se constituem nessas instituições, criam as condições de observação das quais são extraídos os conhecimentos que serão sistematizados nas ciências humanas, que

por sua vez, produzem conhecimento, retroalimentando o modelo capitalista e perpetuando as relações de poder (Foucault, 1979).

Portanto, compreender o histórico da educação carcerária no Brasil, implica em considerar o contexto mais amplo do surgimento das instituições escolares e prisionais enquanto criações do Estado burguês, cujo objetivo sempre foi disciplinar e controlar os indivíduos para que se adaptem às demandas do mercado e perpetuem as relações de poder do sistema capitalista.

Embora haja diferenças históricas notáveis entre o contexto europeu que Foucault (2014) abordou e a realidade brasileira, as análises foucaultianas permanecem válidas e aplicáveis ao sistema prisional e educacional brasileiro. Isso ocorre porque as dinâmicas de poder e controle que Foucault (2014) descreve, não são exclusivas de um período histórico ou de um local específico, mas sim universais na medida em que envolvem as relações de poder que permeiam as instituições sociais, transcendendo fronteiras temporais e geográficas.

A história do sistema prisional brasileiro oferece um exemplo concreto de como as análises foucaultianas são aplicáveis. Durante o período colonial, as prisões eram utilizadas primordialmente como instrumento de repressão política e social. A primeira prisão brasileira foi estabelecida em 1549, na cidade de Salvador, Bahia, sob o nome de Casa da Câmara e Cadeia. Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808, novas prisões foram criadas e iniciou-se um processo de estruturação do sistema carcerário (França, 2009). Naquela época, o sistema penal brasileiro ainda estava fundamentado teoricamente somente no caráter retributivo das penas.

Nos anos seguintes, com a expansão dos efeitos da revolução industrial, surgiram novas prisões e a oferta de ensino escolar no interior das unidades foi sendo gradualmente implementada. De acordo com Groppo (2006), por volta de 1880, o governo imperial criou as primeiras escolas de aprendizes de artes e ofícios, com o objetivo de educar os presos para o trabalho. Durante o século XX, a educação nas prisões se expandiu com a criação de cursos profissionalizantes.

Para Foucault (2014), o aparato das instituições estatais molda o comportamento dos presos no intuito de convertê-los em indivíduos obedientes e produtivos. Isso se reflete na oferta de uma educação estritamente orientada ao mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, a educação profissionalizante na prisão é percebida pelo pesquisador, como um mecanismo de controle social, uma vez que tão somente condiciona prisioneiros a se tornarem dóceis ao trabalho e politicamente úteis.

A utilidade política do indivíduo preso está ligada à maneira como o Estado se aproveita do medo social que ele mesmo incita. Utilizando esse sentimento como ferramenta de coerção, o Estado propaga tal temor e isola a figura do



“criminoso” da vida em sociedade. O medo do crime pode, então, justificar a implementação de políticas de lei e ordem mais rigorosas e o recrudescimento do sistema penal. Como resultado, isso pode agravar as desigualdades sociais existentes.

Cabe ressaltar que, no início do século XX, enquanto as prisões brasileiras contavam com algumas poucas oficinas de educação profissionalizante, a EJA enquanto modalidade de ensino e fora do contexto prisional, sequer existia. A situação tornou-se ainda mais desafiadora para os encarcerados durante o regime de exceção, já que, com sua instauração, a educação carcerária, já deficiente, enfrentou um agravamento expressivo (Groppo, 2006).

Sob a égide da política de segurança nacional, os espaços pedagógicos foram negligenciados, e as atividades educacionais foram interrompidas. Isso resultou na marginalização da educação prisional, que já se encontrava em estado de precariedade, relegando-a a um plano secundário nas prioridades do regime militar (Groppo, 2006). Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pela EJA na sociedade livre se intensificaram ainda mais no contexto prisional.

Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Lei 7.210/84 (Brasil, 1984), o sistema penitenciário brasileiro passou a assumir a responsabilidade de prover educação aos encarcerados. Entretanto, somente na década de 1990, no contexto de redemocratização do país, a educação nas prisões começou a ser retomada de forma progressiva. Nesse sentido, a oferta educacional no âmbito prisional continua sendo regulamentada pela mencionada Lei 7.210/1984 (Brasil, 1984), Lei de Execução Penal, que estipula a obrigatoriedade da oferta de Educação Básica em estabelecimentos penitenciários por todo o território nacional.

Desde a década de 1990 até os dias atuais, a EJA é a modalidade de ensino que mais atende o público prisional, seguida da formação profissional. Com um histórico de escassez de investimentos na área da educação carcerária, enfrenta inúmeros desafios, como a falta de recursos financeiros, a carência de profissionais capacitados e a ausência de materiais didáticos apropriados para abordar as peculiaridades do público prisional (Onofre, 2011).

A configuração atual da educação carcerária se manifesta como produto de uma construção histórica, caracterizada por progressos e obstáculos. É um contexto onde a trajetória da instituição prisional se entrelaça à história da escola, e na jornada da EJA ecoam os desafios que a educação prisional enfrentou durante o período do regime de exceção. Nesse sentido, o cenário contemporâneo reflete a complexa interação entre múltiplos fatores históricos e sociais, demonstrando como as nuances da educação carcerária são profundamente enraizadas e intrinsecamente vinculadas à nossa história coletiva.

A reflexão sobre a educação no contexto prisional também pode ser enriquecida quando observamos as perspectivas de Freire (2021b) e Foucault (2014).

Embora esses pensadores tenham abordagens distintas, há pontos de convergência que podem ser relevantes para a compreensão da educação dentro das prisões.

Freire (2021b), conhecido por sua pedagogia crítica, destaca a importância da conscientização e da participação ativa dos educandos no processo de aprendizagem, criticando a abordagem tradicional que trata os estudantes de forma passiva e os submete a uma educação bancária, na qual o conhecimento é depositado neles. Freire (2021b) busca uma “outra escola”, na qual os educandos se tornam sujeitos ativos na construção do conhecimento e são encorajados a questionar e transformar a realidade.

Por sua vez, Foucault (2014), ao analisar as instituições sociais, como a escola e a prisão, ressalta a presença das dinâmicas de poder e controle. Ele observa que essas instituições muitas vezes disciplinam e “docilizam” os corpos dos indivíduos, moldando-os de acordo com as normas sociais estabelecidas. Foucault (2014) questiona a ideia de liberdade e destaca como as instituições podem restringir a autonomia dos sujeitos.

Integrando essas perspectivas, podemos considerar que a educação no contexto prisional deve ser um espaço de conscientização e participação das pessoas presas, permitindo que elas se tornem sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento. Ao mesmo tempo, é essencial reconhecer as dinâmicas de poder presentes nas prisões e na educação, buscando estratégias que equilibrem a segurança com a promoção da emancipação. Essa abordagem educacional não apenas prepara os indivíduos para a reintegração social, mas também os capacita a viver de forma mais plena, mesmo em um ambiente prisional, incentivando-os a sonhar e a vislumbrar novas perspectivas, superando as limitações do sistema socioeconômico vigente.

## **SABERES PEDAGÓGICOS PARA A PRÁTICA DOCENTE NA PRISÃO**

A Pedagogia Emancipatória está profundamente enraizada nas ideias de Paulo Freire. Para o pensador, trata-se de uma abordagem educacional que visa educar os estudantes através do desenvolvimento crítico e da consciência de sua realidade social, encorajando os indivíduos a questionar as estruturas existentes, para assim, transformar as desigualdades e injustiças sociais que enfrentam (Freire, 2021).

Assim sendo, Freire (2021) advoga em favor de uma educação que seja instrumento de libertação ao invés de opressão. Este aspecto emancipatório está profundamente enraizado na promoção da autonomia, liberdade de pensamento e capacidade de autodeterminação dos educandos. Defende uma educação não elitista, acessível a todos. Afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”

(Freire, 2021, p. 37), apresentando a ideia de que a educação deva ser um diálogo aberto e crítico que promova a liberdade e a autonomia, em contraste com as abordagens que denominava como sendo educação “bancária”, de mera transmissão de conhecimento, que enxerga os alunos como receptáculos vazios e passivos (Freire, 2021).

Visando defender e detalhar esta abordagem educacional centrada na emancipação do estudante, Freire dedicou uma obra inteira exclusivamente para explorar essa temática: a “Pedagogia da Autonomia”. Neste trabalho, ele se debruça profundamente sobre os saberes essenciais à prática educativa, esclarecendo como cada um pode funcionar como uma ferramenta crítica para a transformação social e individual, delineando os contornos de uma educação que é, por natureza, libertadora e centrada no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Tal abordagem permite que os educandos se tornem agentes ativos de sua própria educação e, conseqüentemente, da transformação de sua realidade social.

Ao discorrer sobre os saberes necessários à prática docente, Freire (1997) esclarece que tais conhecimentos devem ir muito além do simples domínio do conteúdo ou das técnicas de ensino; eles devem se enraizar numa prática educativa dialógica, emancipatória e transformadora. Dentre a vastidão dos pensamentos, conceitos e escritos de Freire, destacamos alguns aspectos que julgamos estabelecer uma relação direta e profunda com a realidade do ambiente prisional, buscando contextualizar alguns dos saberes necessários à prática docente ao ambiente prisional, que serão apresentados por tópicos, seguindo a mesma lógica da obra “Pedagogia da autonomia” (Freire, 1997).

### *A humanização das relações através da dialogicidade e da práxis*

Na Pedagogia Emancipatória, o conceito de “dialogicidade” apresenta-se enquanto peça chave na construção de uma abordagem educacional eficaz. Trata-se de um processo de aprendizado conjunto e colaborativo, onde ambas as partes – professores e estudantes – são simultaneamente ensinantes e aprendentes. Freire (1979) condena a educação tradicional, justamente por não promover essa dinâmica no processo pedagógico.

Nessa perspectiva, a dialogicidade é base para a construção de uma educação problematizadora, pois considera o ser humano, por sua natureza, um ser social. E como um ser social, ele é condicionado pelo meio do qual faz parte, influenciando o meio e sofrendo as influências deste. Nesse sentido, o conhecimento se dá através da comunicação, da troca, do diálogo respeitoso, pois somente deste modo o educando torna-se capaz de transcender as limitações impostas por sua realidade social (Freire, 1983).

Godinho, Julião e Onofre (2020, p. 12), refletem sobre como implementar

uma educação pautada no diálogo no contexto de uma prisão:

O primeiro desafio é o de estabelecer confiança, condição imprescindível ao diálogo – como criar vínculos de confiança entre educandos/as e educador/a dentro desta instituição que é repleta de desconfiança, onde as pessoas têm permanentemente o receio de que suas palavras sejam incorporadas ao seu “relatório”; onde um colega de cela pode ser o acagete, que denuncia infrações a um agente ou à Direção.

Essa questão é relevante dado que o ambiente prisional é, intrinsecamente, um espaço permeado por desconfiança e temor. É essencial, portanto, superar tais sentimentos estabelecendo laços entre os educandos e os educadores. Para alcançar tal objetivo, a única estratégia eficaz é o diálogo constante, fundamentado em princípios éticos que assegurem uma relação de respeito mútuo.

Nesse contexto, torna-se evidente que para embasar o processo dialógico em uma educação emancipatória, é indispensável a incorporação da ‘práxis’, um conceito central na pedagogia do pensador, que é definida como a integração dinâmica da reflexão e ação, constituindo-se como a espinha dorsal de um ensino que visa a libertação ao invés da opressão (1997).

Freire (2021) ressalta que uma educação verdadeiramente libertadora só pode ser alcançada através de uma reflexão crítica que se entrelace continuamente com a prática, evitando assim o perigo de cair no verbalismo vazio ou no ativismo superficial. Em outras palavras, a reflexão sem ação corre o risco de se tornar um exercício puramente teórico, enquanto a ação sem reflexão pode levar a movimentos desprovidos de uma base teórica sólida e crítica. Ambos os caminhos, adverte Freire, resultam em formas de alienação (1997).

Esta construção dialógica possibilita que o professor se reconheça enquanto um ser inacabado, em um processo educacional permanente. A consciência deste processo infundável de construção dos saberes, faz com que, na convivência entre educadores e educandos, conscientes de suas incompletudes, aprendam e se desenvolvam uns com os outros de maneira ética e humanizada.

Visto que Freire busca uma reflexão entre teoria e prática, ao estilo da educação problematizadora, surgem alguns questionamentos quanto a sua aplicabilidade no contexto prisional, tais como: Como educar através do diálogo em um local condicionado ao silêncio? Como ter confiança no educando quando o professor precisa ensinar através de grades, sem o contato direto com o estudante? Como enxergar com simpatia, o prisioneiro estudante enquanto um ser social, sem se sentir impelido a pesquisar as circunstâncias de sua prisão?

Além disso, surge a indagação sobre como os cursos de licenciatura preparam os professores para aprender com os estudantes aprisionados. Qual é a dinâmica da escola dentro de uma prisão? Existem práticas educacionais alternativas coexistindo nesse espaço que podem ser valiosas para os educadores que

adotam a abordagem freiriana e desejam aprender com esses estudantes?

Para que seja possível criar um ambiente propício à práxis e ao processo dialógico, sustentados por Freire, é necessário que o docente esteja disposto a acolher seus estudantes, valorizando-os enquanto indivíduos dotados de saberes, considerando a totalidade de sua trajetória de vida e seus aprendizados. Este aspecto será abordado no próximo tópico.

### *A valorização cultural dos educandos*

Sob a perspectiva freiriana, a valorização cultural do estudante é um aspecto fundamental no processo de educação emancipatória. Freire acreditava que cada educando traz consigo uma bagagem cultural e experiências de vida únicas, as quais devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas no contexto educacional.

Segundo Freire (1997b), a cultura do educando é parte essencial de sua identidade e sua visão de mundo. Negligenciar ou desconsiderar essa cultura seria negar a sua própria existência e subordiná-lo a uma perspectiva dominante imposta pelo sistema educacional. Portanto, o respeito e a valorização da cultura são requisitos para uma educação libertadora e transformadora.

A valorização cultural ocorre através do processo dialógico. O educador deve estar aberto a compreender, apreciar e aprender com a cultura do educando, reconhecendo sua importância no processo de construção do conhecimento. Isso implica em superar estereótipos, preconceitos e visões pré-concebidas sobre determinadas culturas e vivências, permitindo a troca de saberes e perspectivas múltiplas.

Visto que o potencial humano e criativo não é limitado pelas circunstâncias físicas, e a história da literatura e das artes evidencia isso, autores como Miguel de Cervantes, Oscar Wilde, e Graciliano Ramos – para citar alguns – provaram que, mesmo em condições extremas como o cárcere, é possível criar obras literárias de importância inestimável, uma vez que oferecem perspectivas únicas e aprofundadas sobre a condição humana. Jarvis Jay Masters (2020), preso comum que do corredor da morte nos Estados Unidos, e Bispo do Rosário, artista que viveu grande parte de sua vida em instituições psiquiátricas, expoente da outsider art (Denizart, 1982), são provas contundentes de que a experiência de encarceramento pode proporcionar material para produções artísticas significativas.

Nesse sentido, implementar um modelo educacional emancipatório na prisão, com ações pautadas na valorização cultural profunda das pessoas presas, as encoraja a explorar sua capacidade criativa e expressar suas experiências, sentimentos e pensamentos, podendo inclusive descobrir novos talentos.

### ***A rigorosidade metódica***

A rigorosidade no método a que se refere Freire (1997b) em nada tem a ver com rigor no trato com os alunos. Trata-se de uma necessidade do docente para com ele próprio. O professor deve ser aquele profissional capaz de instigar a curiosidade nos educandos, tendo também ele, curiosidade em descobrir as coisas. Deve encorajar os questionamentos, reconhecendo que não é portador de todas as respostas, mas que pode, junto ao estudante, buscar novas interpretações para todas as questões que forem surgindo em aula. Deve ensiná-los a pensar criticamente. Cabe ao professor, a tarefa de instruir o educando ao que Freire denomina “pensar certo”.

Esse “pensar certo” na concepção freiriana, deve ser compreendido como sendo a capacidade de filtrar eticamente os conhecimentos adquiridos no intuito de praticar ações corretas, ou seja, transformar o mundo à sua volta a partir da aceção coerente dos conhecimentos adquiridos. Freire argumenta que o educador deve estimular o desenvolvimento do “pensar certo” nos educandos, incentivando a reflexão sobre as relações sociais e as estruturas de poder. Ele ressalta a importância de uma educação libertadora que não apenas transmita conteúdos, mas também promova a capacidade dos educandos de pensar criticamente, questionar, analisar e transformar a realidade em que estão inseridos.

A rigorosidade metódica de Freire destaca a importância da consciência crítica, da reflexão constante e do diálogo no processo educativo. Ela está intimamente ligada à busca por uma educação libertadora, que promova a autonomia, a transformação social e o desenvolvimento integral dos educandos.

A educação no cárcere vai além da mera preparação para a reintegração na sociedade após o cumprimento da pena, embora essa seja uma dimensão importante. Ela possui o potencial de enriquecer a vida no ambiente prisional, tornando-a mais significativa e produtiva. Proporciona oportunidades para o crescimento pessoal, o desenvolvimento de habilidades e uma compreensão mais profunda da realidade que envolve os prisioneiros. Mesmo para aqueles que enfrentam longas penas, as dificuldades inerentes ao ambiente carcerário podem ser melhor gerenciadas por meio da educação. A melhoria na qualidade de vida dentro das prisões não deve ser subestimada, uma vez que seus efeitos são imediatos e tangíveis, influenciando positivamente o convívio e as experiências de todas as pessoas que coabitam o espaço prisional.

A transformação da realidade das pessoas presas não se limita necessariamente à sua libertação física, mas envolve a maneira como elas percebem e lidam com suas realidades enquanto estão cumprindo suas penas. No entanto, a aplicação dos ideais de Paulo Freire em um ambiente excludente e restritivo como a prisão é, sem dúvida, desafiadora, uma vez que a dinâmica do ambiente

escolar é completamente diferente de uma sala de aula convencional. No contexto da educação no cárcere, a rigorosidade metódica requer um olhar atento às experiências e saberes dos educandos, valorizando suas vivências e contribuições. Isso implica em estabelecer um diálogo horizontal e respeitoso, que promova a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento, sem descuidar de questões de segurança, pois não devem ser compreendidas enquanto práticas antagonicas nesse processo, mas sim, complementares, visto que toda a relação pautada no respeito, sustenta maiores chances de êxito nas questões que envolvem segurança.

### *A importância da pesquisa no processo de ensino*

Outro ponto que a Pedagogia Emancipatória enfatiza é o da importância da pesquisa no processo pedagógico, considerando que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1997b, p. 32), pois o questionamento e a busca devem fazer parte da natureza da prática docente. O ato de pesquisar não é algo a ser acrescentado ao ensino, visto que a pesquisa faz parte da própria definição do que é ensinar, que deve ocorrer desde o momento da preparação da aula. Assim o saber não é algo estático e faz-se necessário pesquisar acerca de novas interpretações sobre determinado assunto, independente da disciplina a ser ministrada, incentivando a prática da pesquisa em sala de aula.

Neste sentido, o saber, para Freire (1997b), não é entendido como uma questão meramente cumulativa, como se apresenta no modelo de educação bancária, pois o conhecimento é dinâmico e dado a essa dinamicidade, o educador aprende ininterruptamente, ante o seu inacabamento. Logo, o gosto pela pesquisa, é fator fundamental para que o profissional da educação possa desempenhar o seu papel enquanto mestre mediador entre os conhecimentos e o educando. Para Freire, é primordial “discutir com os alunos, a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1997b, p. 33). Isso é pesquisa.

Relacionando esse aspecto ao mundo da educação no cárcere, é necessário pensar em sua aplicabilidade prática, visto que, por vezes, a administração penal espera que os profissionais da educação contribuam para a manutenção do que Godinho, Julião e Onofre (2020, p.03) entendem como “calma” na Unidade prisional:

[...] a educação em contextos de privação de liberdade encontra outro paradoxo que desafia docentes e estudantes, assim como sujeitos envolvidos em atividades não escolares: como lidar com a perspectiva da educação popular que visa contribuir para a consciência crítica do educando em um espaço em que a manutenção da “calma” é uma prioridade para a maioria dos agentes operadores da execução penal?



Acrescente-se a isso a lacuna existente nas bases legais que sustentam o modelo educacional da prisão – que deveriam balizar o trabalho pedagógico – com a desvalorização profissional que se mostra evidente através da falta de oferta de formações continuadas exclusivas para docentes desses contextos. O resultado será um cenário de profissionais desorientados e desestimulados a pesquisar meios e alternativas capazes de promover a criticidade do indivíduo e a curiosidade acadêmica.

A educação tradicional, com suas aulas expositivas e conteúdos engessados, não permite que os estudantes compartilhem suas experiências e impressões pessoais acerca de determinado objeto estudado. Na prisão, local onde se preza pelo silêncio e respeito às normas como condicionante ao acesso de atividades laborais e educacionais, promover a espontaneidade ante assuntos sociais complexos, pode gerar, com toda razão, muita preocupação por parte dos operadores da segurança. Ora, discutir em uma prisão, a história do Brasil, sob uma perspectiva crítica, ou ainda, as causas de determinados fenômenos sociais e suas raízes históricas, pode dar margem a insurgência de alguns estudantes presos, que conscientes das inúmeras razões das quais se encontram segregados – e que ele acreditava ser o único culpado – é, se não bem conduzido, com toda certeza, perigoso; um ponto a ser considerado enquanto risco à integridade pessoal de todos os presentes.

Nesse sentido, a segurança do próprio professor poderá estar em risco. Portanto, o preparo profissional efetivo para o exercício da docência em ambientes de privação de liberdade, atrelado à postura do professor na abordagem e condução de temas socialmente sensíveis em uma sala de aula na prisão, são fatores determinantes do êxito no processo pedagógico emancipatório nesses ambientes. A maneira como o docente relaciona-se com os educandos, além da condução de suas aulas, pode definir inclusive, se o método de problematização pode ser exercido enquanto prática pedagógica ou deve ser proibido ante ao risco à segurança.

Para além da necessidade do professor em manter-se atualizado através da realização de pesquisas constantes, existe a necessidade em oportunizar meios de pesquisa também aos estudantes. Em algumas prisões, é comum que os professores incentivem e integrem o uso da biblioteca nas suas aulas.

O papel da pesquisa no contexto da educação no cárcere desempenha um papel crucial em dois níveis distintos. Primeiramente, no âmbito da prática docente no contexto prisional, a pesquisa é fundamental para promover a conscientização dos estudantes presos sobre as causas subjacentes às realidades em que vivem. No entanto, é importante notar que essa abordagem não necessariamente gera aceitação social imediata, mas muitas vezes provoca uma forte reação

por parte de classes que se beneficiam do atual modelo político e econômico, historicamente marcado pela opressão dos menos favorecidos.

Além disso, a pesquisa é de suma importância na integração social do educador que transita entre o ambiente prisional e a sociedade em geral. Estes profissionais frequentemente exercem um papel de ponte entre dois contextos muito distintos: a realidade prisional e o cenário social mais amplo. Suas investigações contínuas e a busca por atualizações desempenham um papel fundamental ao desafiar narrativas desumanizadoras que contribuem para a marginalização e a persistente desigualdade social no Brasil contemporâneo.

Portanto, a pesquisa desempenha um papel duplo e interligado na educação no cárcere, contribuindo para a conscientização dos estudantes presos sobre as raízes de suas realidades e desafiando narrativas sociais prejudiciais que perpetuam a exclusão e a desigualdade, além de capacitar os docentes a atuarem como agentes de mudança, tanto dentro quanto fora das paredes da prisão.

Por fim, pode-se afirmar que a pesquisa no processo de ensino desempenha um papel essencial, servindo para enfrentar negacionismos, crenças inverídicas e prejudiciais, além de narrativas intolerantes. Um educador que cultiva e incentiva as habilidades de pesquisa, fomenta o pensamento crítico, o diálogo baseado em informações confiáveis e o acesso à informação científica, auxiliando na construção de uma base sólida de conhecimento e promovendo uma postura mais resistente a discursos manipulativos e distorcidos.

### *A ética*

Para Freire (1997), a ética é uma dimensão fundamental do processo pedagógico e deve ser concebida como algo que não se pode aprender exclusivamente em livros, devendo ser exercitada através de atitudes construídas na prática das relações humanas, envolvendo a reflexão crítica sobre a realidade e o compromisso com um mundo mais justo e solidário, estando intimamente ligada à noção de compromisso social.

Nesse sentido, o espaço educacional da prisão, quando alinhado aos princípios freirianos, pode contribuir de várias maneiras para o exercício dessa ética. Através da educação, as pessoas podem se tornar mais conscientes das injustiças sociais, das estruturas de poder e das opressões que contribuíram para suas situações. Isso pode promover uma compreensão mais crítica de sua situação e, potencialmente, estimular a desejar transformações sociais, além do que, ao aprenderem a ler, a escrever, a realizar cálculos matemáticos, a entender os sistemas políticos e sociais, ao conhecerem informações do mundo científico, os presos podem começar a tomar mais controle sobre suas próprias vidas e a ocupar um lugar na sociedade.

Ao fornecer educação aos presos, a sociedade reconhece seu valor intrínseco como seres humanos, independentemente de seus crimes passados. Isso é consistente com a visão de Freire sobre a ética, que afirma que todos os indivíduos têm igualdade de direitos e devem ser respeitados e, seguindo essa trilha, ser um profissional ético significa ser alguém que ao reconhecer a diversidade humana e a complexidade das relações sociais, age de forma justa e solidária em prol do bem comum em todas as situações (Freire, 1997).

Consequentemente, a ética está intrinsecamente relacionada à consciência e à reflexão crítica, para evitar a agressividade indiscriminada e o ódio. Através da educação voltada para a auto-reflexão crítica, é possível buscar uma maior compreensão de nós mesmos e das consequências de nossas ações, fomentando assim uma prática ética orientada para o bem-estar coletivo.

Na Pedagogia Emancipatória, o respeito aos saberes de todos se pauta na ética, devendo ser – não somente uma exigência para o exercício de uma docência coerente com princípios emancipatórios – mas a necessidade primária no exercício de uma cidadania consciente. É preciso enxergar e aceitar o outro. É premente confrontar as neuroses sociais que estamos vivenciando atualmente e entender como essas questões se tornaram tão significativas para que, a partir disso, seja possível buscar alternativas que possam mobilizar a sociedade na construção de um novo projeto para o Brasil, país que tem como traço marcante, a heterogeneidade de saberes e a diversidade cultural. É preciso transformar a feiúra de lugares socialmente invisibilizados, em beleza, através de uma educação emancipatória que por sua natureza, se pauta na ética enquanto um dos pressupostos essenciais. Para tanto, o professor ocupa um lugar de destaque.

Freire (1997) evidencia essa responsabilidade do professor enquanto transformador da realidade social, porém cabe a todos, professores ou não, agir com ética e respeito a dimensão histórica de todo ser humano, bem como reconhecer a bagagem cultural que o constitui enquanto indivíduo único; enquanto alguém dotado de direitos e possuidor de deveres sociais. Não é mais sobre ser professor, é sobre ser humano em sua dimensão mais profunda.

Porém, ao refletir os saberes docentes e as práticas escolares pautadas na pedagogia emancipatória no contexto do cárcere, percebe-se que além dos inúmeros benefícios de uma educação ética, os estudantes têm a chance de gerir melhor seus sentimentos. A gestão das emoções é uma habilidade essencial para qualquer indivíduo, mas se torna mais relevante em um contexto de privação de liberdade, em que a falta de controle emocional, pode levar a graves situações de conflito e violências. Considerando que muitas destas pessoas coabitam por anos a fio em um cubículo apertado, compartilhado com outros internos e, não raras vezes, superlotado, a empatia e tolerância tornam-se habilidades

emocionais importantíssimas para uma convivência pacífica.

Nesse sentido, a ética que pauta tanto a práxis quanto o exercício dialógico pautado na humanização das relações, vem encharcada por conceitos que treinam a gestão das emoções em suas práticas educativas, sem que esse sequer seja o foco do aprendizado, mas sim o caminho a ser percorrido no processo de ensino e aprendizagem; são as consequências secundárias da adoção de uma educação como prática da liberdade.

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa objetivou analisar alguns saberes pedagógicos cruciais, baseados na pedagogia emancipatória de Paulo Freire, que podem potencializar a prática docente em contextos de privação de liberdade, especificamente no âmbito da EJA.

Para tanto delinhamos aspectos da trajetória histórica refletindo sobre o surgimento das instituições escolares e prisionais enquanto criações do Estado burguês, cujo objetivo sempre foi disciplinar e controlar os indivíduos para que se adaptassem às demandas do mercado e perpetuassem as relações de poder do sistema capitalista. Logo após, destacamos os obstáculos inerentes ao processo educacional nas prisões, uma tarefa que requer equilíbrio entre manter a segurança e fomentar a futura reintegração social, sem negligenciar o processo da formação integral do sujeito.

A investigação progrediu passando para a fase subsequente que procurou analisar os preceitos da Pedagogia Emancipatória, buscando identificar os saberes pedagógicos que se mostram como essenciais na promoção de uma educação transformadora e libertadora nesses ambientes, destacando a importância de aspectos como a humanização das relações, valorização cultural dos educandos, a rigorosidade metódica e a ética na configuração de uma prática docente que vai além da mera transmissão de conhecimentos, buscando emancipar e transformar os estudantes em sujeitos críticos e ativos em sua realidade.

A pesquisa demonstra que muito embora a estrutura legal brasileira sustente a educação como um direito inalienável, a implementação prática da EJA em ambientes prisionais permanece sendo uma empreitada relativamente nova, e, por vezes, frágil e que, uma abordagem educacional que incorpore estes saberes, pode atuar como uma força catalisadora para a transformação individual e coletiva, promovendo a autenticidade e a liberdade no processo educativo. Isso reafirma a premissa de que a integração consciente dos saberes pedagógicos próprios da Pedagogia Emancipatória pode ser um veículo poderoso para redefinir a educação em contextos de privação de liberdade, delineando o caminho para uma educação que, verdadeiramente, sirva como um instrumento de libertação e crescimento humano.

Assim, o presente estudo é um convite para uma reflexão contínua e aprofundada sobre as possibilidades e limitações de uma educação carcerária emancipatória, bem como apontar saberes necessários à prática educativa nesses espaços, instigando uma análise histórica e crítica para compreender a contemporaneidade social, com o objetivo de revitalizar a prática docente por meio de uma pedagogia mais justa, humana e emancipatória nas instituições prisionais brasileiras.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 21 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Brasília, DF: Presidência da República, 1984. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm). Acesso em 20 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2023.
- DENIZART, Hugo. **O Prisioneiro da Passagem**. Direção e fotografia de Hugo Denizart. 1982. 1 DVD (30 min 22 seg), son., color., média-metragem, documentário.
- DEPEN. Departamento Penitenciário Nacional. INFOPEN – Glossário do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTVIMWI0YzQtNDNmYy00YTc5LTljOWUtNGNiNTRlMjdkNDhhIiwidCI6ImViMDkwN-DlWLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FRANÇA, Jean Marcel Carvalho. **Justiça no Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GODINHO, Ana Claudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Desafios da educação popular em contextos de priva-

ção de liberdade. **EccoS – Revista Científica**, [S. 1.], v. 19, n. 52, p. e17100, jul. 2020. DOI: 10.5585/eccos.n52.17100. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17100>. Acesso em: 15 out. 2023.

GROPPO, Luís Antônio. **A escola e a prisão no Brasil** - do império à atualidade. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MASTERS, Jarvis Jay. **Encontrando a liberdade**: a história do homem que foi condenado à morte e, mesmo preso há mais de 30 anos se tornou um mestre budista. 1. ed. São Paulo: LeYa, 2020.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. O papel da escola na prisão: saberes e experiências de alunos e professores. **Childhood & Philosophy**, v. 7, n. 14, p. 271-29, 2011.

## **CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ABRIGO: ESTUDOS, DESAFIOS E EDUCAÇÃO**

*Joana Miguelena Torrado<sup>1</sup>*

### **INTRODUÇÃO**

Neste capítulo vamos expor um tema de especial relevância social, não só pela responsabilidade social que temos como sociedade, como também pela invisibilidade estatística que existe sob sua educação e a conseqüente violação de seus direitos. Estamos falando sobre as crianças e adolescentes (CA) acolhidas em instituições de abrigo e de seus direitos. Apresentaremos parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado realizada no País Basco que pretendia conhecer a representação social das CA abrigadas que estão sob medida de proteção acolhimento residencial de Gipuzkoa (País Basco, Espanha), dos profissionais que trabalham com elas nas instituições de abrigo, e a incidência desta representação social nos direitos destas CA.

Para dar resposta a esse objetivo, desenhamos uma pesquisa qualitativa com metodologia mista, combinando um questionário *ad hoc* (n=73), entrevistas semiestruturadas com profissionais (n=15), entrevistas semiestruturadas com jovens que haviam saído do sistema de proteção que tinham entre 18 e 22 anos (n=15), e três grupos focais de jovens e profissionais (dois de jovens e um de profissionais). Neste capítulo unicamente apresentaremos alguns resultados relativos ao direito da educação deste coletivo desde a perspectiva dos jovens.

### **CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: DESAFIOS DO SISTEMA DE PROTEÇÃO, A TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA**

Muitas são as causas pelas quais uma CA pode entrar no sistema de proteção social e estar abrigada em uma instituição de abrigo, como negligência,

---

<sup>1</sup> Universidade do País Basco, Espanha. E-mail: joana.miguelena@ehu.eus.



violência sexual e abusos físicos e psicológicos, etc. Estas causas têm que ter a suficiente gravidade para dar-se uma situação de desamparo que acredite o descumprimento, inadequado ou impossível cumprimento dos deveres de proteção por parte de mães, pais e/ou pessoas tutoras ou guardadoras das CA.

Nessas ocorrências, a instituição competente, em nosso caso a *Diputación Foral de Gipuzkoa* de País Basco (Espanha), deve facilitar às CA recursos alternativos para sua própria família, que garantam um meio apropriado para seu desenvolvimento integral e adequada evolução de sua personalidade, mantendo a coexistência entre irmãs e/ou irmãos; se isto não for possível, deverá facilitar a conservação dos vínculos existentes entre eles. Entre as alternativas de medidas de proteção previstas estão, principalmente, o acolhimento familiar e o acolhimento residencial. Também existe a medida de proteção da adoção, mas para que esta aconteça é necessário um processo diferente, além de condições muito específicas. Todas estas medidas de proteção são fundamentalmente orientadas de acordo com o princípio do interesse superior das CA (Ocón, 2003).

É importante fazer este esclarecimento sob qual(quais) é(são) a(s) razão(ões) pela (s) qual(quais) uma CA pode ser atendida no sistema de proteção porque a sociedade tem uma representação social deste coletivo não só equivocada, mas muito negativa (Kuznetsova, 2005; Sá *et al.*, 2008; Calheiros *et al.*, 2015). Estas CA são representadas e definidas desde o déficit (Di Iorio, 2008; Llobet, 2010), a carência (Sitara, 2013) por uma atmosfera de privação e depravações, falhas e defeitos e herdeira de carências (Di Iorio, 2010; Sitara, 2013). São identificadas como infância perigosa (Di Iorio *et al.*, 2011) e não como vítima de uma situação familiar (Miguelena, 2019).

Na Espanha, o sistema de proteção finaliza aos 18 anos de idade, e este coletivo de CA deve sair do sistema, estando ou não preparado e tendo ou não as ferramentas e competências suficientes para essa nova etapa autônoma. De fato, no contexto internacional, os estudos sobre o egresso dessas instituições e a transição para a vida adulta destes jovens, especialmente aqueles que alcançam a maioridade sob a medida de proteção do acolhimento residencial, mostram que essas transições são geralmente forçadas, sendo um momento crítico para esses jovens, uma vez que têm de enfrentá-las sem os apoios e os recursos necessários (Melendro, 2007; 2010; Goyette, 2010; Fernández-Simo *et al.*, 2021).

Alguns estudos sobre a passagem para a vida adulta desse grupo mostram que ele tende a ter mais dificuldades psicossociais e rupturas com o mundo familiar (Goyette, 2010), mais problemas econômicos, de saúde mental, envolvimento com drogas (Courtney; Dworsky, 2006; Sala-Roca *et al.*, 2009), maternidade precoce (Sala-Roca *et al.*, 2009), escassa formação (Panchón, 2001; Montserrat *et al.*, 2013; 2015; Jariot *et al.*, 2015) e um maior risco de sofrer

processos de exclusão social (Biehal *et al.*, 1995; Cook, 1994; Stein, 2005; Stone, 2007; Dworsky; Havlicek, 2009). Devemos enfatizar que essas dificuldades são ainda maiores no caso de jovens estrangeiros que saem do sistema de proteção, em aspectos como trabalho, relacionamentos etc (Epelde, 2014; 2016; Epelde; Mazkarian, 2014). Também podemos falar das CA em acolhimento residencial (AR) e daquelas que egressam por estarem abrigadas sob esta medida de proteção como um coletivo homogêneo (Stein, 2005), existindo diferenças entre elas (Del Valle *et al.*, 2008), por exemplo, encontrando jovens muito resilientes (Dixon, 2008; Gilligan, 2018) ou aqueles que cursam uma carreira universitária (Montserrat *et al.*, 2011; Jackson; Cameron, 2014; Miguelena *et al.*, 2022).

Os principais fatores que poderiam explicar as dificuldades nos processos de transição desse grupo seriam o baixo nível acadêmico, o abandono prematuro dos estudos, a falta de aspirações e expectativas, os ambientes sociais pobres e o escasso suporte social (Jackson, 1994; Panchón, 2001; Bravo; del Valle, 2001, 2003; Farruggia *et al.*, 2006; Martín *et al.*, 2008, Montserrat *et al.*, 2011). Ter um alto nível de educação e conseguir uma inserção laboral são duas áreas que se destacam em uma saída “bem-sucedida” do sistema de proteção (Iglehart, 1994; Stein, 2008; Wade; Munro, 2008; Montserrat *et al.*, 2011).

Isso porque a educação e o nível de formação são fatores que ajudam ou dificultam as situações de inclusão ou exclusão social (Subirats, 2004), mas no caso das CA sob alguma medida de proteção, esses fatores tornam-se fatores de proteção chave (Mallon, 2007), pela obrigação dos adolescentes de sair da instituição ao alcançar a maioridade, e o começo da transição de uma vida adulta cheia de complexidades (Melendro, 2016), dificuldades e desvantagens (Dixon, 2016). Além disso, o âmbito educativo das CA em AR é um desafio que, todavia, a medida de proteção de AR precisa enfrentar (López *et al.*, 2013; González, 2018), juntamente com outros desafios como a saúde física e mental, o acesso ao mundo laboral, as relações familiares, o apoio social e outros riscos como a maternidade/paternidade precoce, os problemas com a justiça, a demanda de ajudas sociais ou que estes jovens se tornem indigentes (López *et al.*, 2013).

Esse desafio se evidencia em cada pesquisa que, direta ou indiretamente, analisa o âmbito educativo das CA abrigadas em instituições de abrigo do sistema de proteção social ou de jovens que chegaram à maioridade sob essa medida de proteção. De fato, na maioria dessas pesquisas, fica evidente que esse grupo de CA e jovens experimenta um número elevado de desafios educativos (Tilbury, 2010), como um nível educativo que não corresponde a sua idade, com um maior número de reprovações ou até mesmo, uma maior percentagem de abstenção escolar que a população geral (Panchón, 2001; Martín; Jackson, 2002; Dell’Aglío; Hutz, 2004; Montserrat *et al.*, 2015).

## ***Educação das crianças e adolescentes em AR***

O âmbito educativo das CA em AR é um dos desafios pendentes do AR (González, 2018), tanto na Espanha quanto a nível internacional. Este desafio permaneceu oculto até há pouco tempo, principalmente, por uma questão de invisibilidade estatística (Montserrat; Casas, 2010; Harvey *et al.*, 2015) e falta de atenção por parte do âmbito da investigação científica como das políticas sociais de infância e adolescência (Montserrat *et al.*, 2015). Essa invisibilidade fez com que não fôssemos conscientes da (ou não tenhamos nos interessado pela) existência de um problema como é a desigualdade de oportunidades (Montserrat; Casas, 2010) e a desvantagem social com as quais convivem as CA abrigadas em instituições de abrigo sob a medida de proteção de AR (Montserrat; Casas, 2010). De fato, ao contrário do que acontece com outras variáveis como o sexo, o tipo de família ou o lugar de nascimento, estar sob uma medida de proteção não está definido como um grupo independente nas estatísticas da educação (Harker *et al.*, 2004).

Outra questão que Montserrat, Casas e Baena (2015) identificam como invisibilizada nesta situação é que os Departamentos de Educação e os de Bem-estar Social acreditaram que a situação escolar das CA em AR é de responsabilidade de outro departamento, isto é, aqueles do *Departamento de Educação* consideraram que esse problema é de incumbência do *Departamento de Bem-Estar* e este, por sua vez, que era da competência do *Departamento de Assistência Social*. Essa suposição (consciente ou inconsciente) tem sido tendência geral em todos os países europeus, embora, dentro de cada país, a preocupação e a sensibilidade pela educação das CA do sistema de proteção tem sido diferente de um para outro. Um exemplo poderia ser o Reino Unido, o primeiro país a registrar sistematicamente os dados sobre o nível educacional de CA sob uma medida de proteção (Casas; Montserrat, 2009). No caso da Espanha, atualmente não é realizada uma coleta sistemática de dados do âmbito educativo das CA sob uma medida de proteção, mas a Catalunha foi a primeira comunidade autônoma a registrá-la (Montserrat *et al.*, 2015).

No País Basco, começamos a coletar os dados sobre o âmbito educativo das CA em AR de Gipuzkoa, no curso acadêmico 2015/2016 (Miguelena, 2019). Da mesma forma, a literatura científica espanhola também não atendeu a este objeto de estudo, pois até 2009 havia poucos dados e isolados estudos sobre a educação das CA sob alguma medida de proteção (Montserrat; Casas, 2010).

## **FATORES FACILITADORES E OBSTÁCULOS NO ÂMBITO EDUCATIVO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL**

Um dos tópicos de maior interesse quando nos referimos a itinerários educativos deste coletivo de CA abrigadas ou jovens ex-abrigados, é estudar a incidência de fatores que facilitam ou dificultam os processos educativos desses grupos. Nesse sentido, é importante destacar não apenas os fatores externos, mas também os que estão presentes na própria instituição de abrigo, além do papel dos profissionais. Assim, segundo Montserrat e Casas (2010), os itinerários de jovens tutelados e ex-tutelados são o resultado da combinação de quatro dimensões:

1. Seu ambiente familiar - cheio de dificuldades - e baixas expectativas associadas ao seu *status* de pessoa abrigada e tutelada;
2. A orientação recebida desde o ambiente mais próximo, que geralmente é seguir um caminho e um itinerário de formação-laboral;
3. Sua experiência escolar anterior (muitas vezes com abstenção, falta de apoio e de colaboração familiar) e a organização - rígida - da oferta educativa;
4. A análise de custo, benefício e risco, que acaba declinando-se, de maneira frequente, pela via laboral exclusivamente (Montserrat; Casas, 2010, p. 122).

Por sua parte, Jackson e Martin (2002) sugeriram que o fracasso educativo das CA em AR poderia ser categorizado em dois campos principais, as experiências prévias à AR (Sinclair; Gibbs, 1998) associadas às características individuais e ao papel dos sistemas de proteção, relacionando esta segunda área com 6 temas: 1. A criança corporativa inadequada; 2. A colaboração efetiva entre diferentes departamentos e profissionais; 3. Não priorizar a educação; 4. Expectativas inadequadas; 5. O ambiente de cuidado; 6. A instabilidade no sistema de proteção (mudanças entre instituições), o que interrompe a estabilidade escolar (Jackson; Martin, 2002 *apud* Harker *et al.*, 2004, p. 5).

Nessa linha, Ferrandis (2009) indica cinco elementos-chave no caminho para o fracasso escolar de meninos e meninas em acolhimento residencial: 1. As experiências anteriores, prévias ao momento residencial; 2. A escolaridade fragmentada; 3. A baixa-autoestima; 4. As baixas expectativas; 5. A falta de continuidade de atenção por parte das pessoas adultas.

Cashmore, Paxman e Townsend (2007) também acrescentaram os fatores de mudanças na escola e o fator de rede de apoio. Ao mesmo tempo em que pesquisadores vão prestando atenção aos itinerários educativos das CA em AR e do coletivo de jovens que saem da condição de estar abrigados sob esta medida de proteção, vão oferecendo pistas sobre quais são os elementos que contribuem

para que esse grupo melhore e continue os estudos pós-obrigatórios e superiores. Outros autores (Montserrat *et al.*, 2013) identificaram que os fatores associados aos atrasos escolares estariam relacionados com: 1. A pouca prioridade dada à escolaridade pelos profissionais e gestores do sistema de proteção à infância e adolescência; 2. As baixas expectativas que as pessoas adultas têm em relação às CA abrigadas nas instituições de abrigo; 3. A invisibilidade no sistema educativo das necessidades específicas de apoio desta população; 4. As dificuldades adicionais que esses jovens encontram em sua transição para a vida adulta (Montserrat *et al.*, 2013).

Montserrat *et al.* (2011), enquadrada em uma investigação internacional, YIPPEE (*Young People from a Public Care Background: path ways to education in Europe*), analisaram os itinerários educativos de jovens ex-abrigados na Catalunha e identificaram uma série de elementos que facilitam ou dificultam a continuidade dos estudos deste coletivo. Entre os *fatores facilitadores* durante o período em que se encontravam no sistema de proteção, citam-se: a estabilidade do/no acolhimento; a permanência no mesmo centro escolar; a estabilidade do adulto de referência-chave; a prioridade da disciplina escolar durante o acolhimento; a elevada implicação da pessoa guardadora no âmbito escolar; as altas expectativas de sua guardadora no âmbito escolar; a transmissão do valor dos estudos pelo pessoa guardadora e pelo professor (a educação é fundamental para deixar para trás sua situação de dificuldade social); a incorporação de um grupo de amigos fora do sistema de proteção e muito integrados no sistema educativo; a implicação da instituição escolar, quando é sensível e adaptada às CA abrigadas; a participação em atividades de lazer normalizadas; manter relações com irmãos, se assim o desejarem; a importância de ter sua opinião ouvida e que, especialmente, seja levada em conta (Montserrat *et al.*, 2011, p. 236-238).

A relação entre tempo de estadia no sistema de proteção e os resultados na área escolar também foi objeto de pesquisa de Ringle, Ingram e Thompson (2010). Os participantes do estudo pertenciam a duas coortes que fizeram parte de um estudo maior que teve como objetivo avaliar os resultados após a saída das instituições de abrigo. A coorte 1 saiu de AR há 5 anos e a coorte 2 há 16 anos. Os resultados mostraram que uma permanência mais longa na AR prediz bons resultados educativos e facilita a obtenção da educação secundária (Ringle *et al.*, 2010). Esse artigo rejeitou a hipótese de que uma longa permanência na AR produz efeitos contraproducentes em crianças, como fora concluído em estudos anteriores (Ringle *et al.*, 2010). O fator do tempo de estadia em AR também é consistente com as pesquisas de Montserrat *et al.* (2011; 2015), ou de Courtney *et al.*, (2001), que analisaram as experiências de 141 jovens em Wisconsin nos primeiros 12 a 18 meses após saírem das instituições de abrigo. Além de evidenciar

que a transição para a vida adulta é um momento difícil para esse grupo de jovens, eles concentraram-se no âmbito educativo e identificaram o benefício que reportava o tempo de estadia nele.

## **ESTUDO EMPÍRICO: PERCEPÇÕES SOBRE AS VIAS EDUCATIVAS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ACOLHIMENTO RESIDENCIAL: FATORES INFLUENTES**

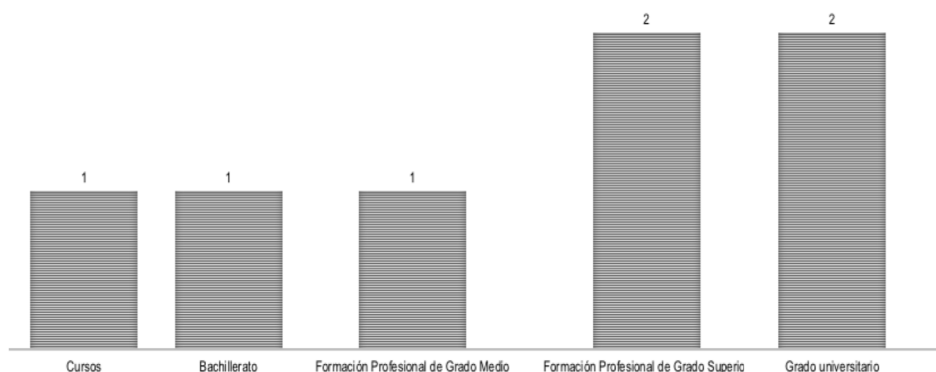
Apresentaremos parte dos resultados de uma tese de doutorado realizada no País Basco que pretendia conhecer a representação social das CA abrigadas que estão sob medida de proteção acolhimento residencial de Gipuzkoa (País Basco, Espanha) e dos profissionais que trabalham com elas nas instituições de abrigo, e a incidência desta representação social nos direitos destas CA. Para dar resposta a esse objetivo, desenhamos uma pesquisa qualitativa com metodologia mista, combinando um questionário *ad hoc* (n=73), entrevistas semiestruturadas com profissionais (n=15), entrevistas semiestruturadas com jovens que haviam saído do sistema de proteção que tinham entre 18 e 22 anos (n=15) e três grupos focais de jovens e profissionais (dois de jovens e um de profissionais). Neste capítulo unicamente apresentaremos alguns resultados relativos ao direito à educação deste coletivo desde a perspectiva dos jovens entrevistados (n=15).

### ***Participantes***

Quanto às características dos jovens, 8 eram moças e 7 eram rapazes. Eles tinham uma idade média de 18,86 anos, sendo 18 anos o mais jovem e 22 anos o mais velho. Sob o tempo de permanência em que estiveram em uma instituição de abrigo foi de 3,66 anos, sendo 9 anos a permanência mais longa e 1 ano a mais curta. A idade média em que entraram em uma instituição de abrigo foi de 14,33 anos. A pessoa com a estadia mais longa entrou com 9 anos de idade e a pessoa com a estadia mais curta entrou com 17 anos de idade.

Sob seu itinerário educativo, 60% dos jovens tinham um diploma de Ensino Médio Obrigatório (ESO) no momento da entrevista: 66,7% (6) das jovens e 33,3% dos jovens (3). Dos jovens que tinham o diploma da Educação Secundária Obrigatória (ESO) no momento da entrevista, 77,8% (7) ainda estavam estudando e apenas 22,2% (6) eram meninas e 33,3% (3) meninos já haviam concluído. Outros 22,2% (2) não estavam estudando, sendo a maioria meninas. Os jovens que continuaram estudando seguiram diferentes itinerários educativos como pode-se consultar no seguinte Gráfico (Gráfico 1).

Gráfico SEQ Gráfico \\* ARABIC 1. Itinerários educativos seguidos pelos jovens



Fonte: da autora

Dos 40% que não tinham o diploma do ESO, 66,7% eram rapazes e 33,3% eram moças. Um terço estava dando continuidade aos estudos. Um terço continuava seus estudos e estava fazendo um Curso de Formação Profissional Básico (CFPB) ou estava matriculado em um Centro de Educação de Adultos, e os dois terços restantes estavam trabalhando ou procurando emprego.

Com relação ao nível de estudos com o qual saíram da instituição de abrigo, 33,3% haviam feito algum curso Formação Profissional Básica, mas não tiveram terminado nem obtiveram o diploma de ESO. Uns 13,3% obtiveram o diploma do ESO seguindo um caminho regular, ou seja, em uma escola de ensino médio obrigatório. Outros 20% estudaram em nível de bacharelado, e os 6,7% restantes obtiveram o diploma de uma especialidade da Formação Profissional de Grau Médio (Treinamento Profissionalizante Intermediário).

### **Análise dos dados**

Quanto à análise das informações, compreendemos os dados coletados no trabalho de campo, constituem as peças de um quebra-cabeça que nos encarregamos de encaixar. Tentamos reduzir todas as informações que extraímos das entrevistas para torná-las o mais gerenciáveis e administráveis possível. Para isso, lemos as informações repetidamente, anotando nas bordas das páginas a que aspecto elas se referiam, e as agrupamos em tabelas por campos temáticos, ou seja, usamos o método de categorização como ferramenta para reduzir e ordenar os dados. Cada dimensão, categoria e subcategoria recebeu um nome ou conceito genérico que conteria dados referentes a esse conceito. Assim, uma categoria é definida por um construto mental com o qual o conteúdo de cada unidade pode ser comparado, de modo que seu pertencimento ou não a essa categoria possa ser determinado (Rodríguez *et al.*, 1996).



No procedimento de categorização, usamos um método dedutivo-indutivo, ou seja, um método misto, em que partimos de categorias amplas definidas a priori com base em nossa estrutura teórica, mas a partir das quais introduzimos modificações e extensões que nos permitiram adaptá-las ao conjunto de dados extraídos do trabalho de campo.

## RESULTADOS

### *Itinerários educativos habituais/comuns entre as crianças e os adolescentes em instituições residenciais de abrigo*

Quando perguntamos aos jovens sobre os itinerários educativos seguidos, em geral, pelas CA nas instituições de abrigo em que haviam sido atendidos, todas as respostas giraram em torno dos tipos de estudos: os de Ensino Secundário Obrigatório (ESO) e do Curso de Formação Profissional Básica (CFPB). Em suas próprias palavras, “as pessoas com quem eu estava eram mais do tipo ESO e assim por diante, bem, e no CIP [Centro de Iniciación Profesional e o mesmo que os CFPB]” (Amelie 2), “ou repetindo ESO ou CIP” (Steisy 2), “porque todos eles estavam no segundo ano do ESO e acabaram em um CIP, basicamente” (África)<sup>2</sup>.

Uma jovem comentou que ela “era a única que estava em casa fazendo bacharelado. Os outros, CIPs, um colega de classe do ESO, que estava no mesmo apartamento que eu, mas isso, todos os outros estavam ... em CIPs” (Brigitte).

Nas entrevistas, apareceram outros itinerários educativos não habituais entre este coletivo como bacharelado, a Formação Profissional de Grau Médio ou estudos universitários. A referência a esses itinerários foi feita principalmente pelas jovens que os haviam cursado e, no caso dos jovens de países árabes, para se referir a alguns itinerários seguidos por adolescentes nascidos no País Basco. No entanto, em todos os relatos dos jovens ficou evidente que esses não eram os itinerários que os adolescentes acolhidos nas instituições de abrigo geralmente seguiam.

### *Itinerários educativos: causas*

Quando perguntados sobre os motivos pelos quais percebiam que as CA em abrigo seguiam esses itinerários educativos, eles mencionaram explicitamente vários motivos, como o peso da história familiar, a influência da rede de amigos, as expectativas depositadas neles ou a motivação da equipe educativo da instituição de abrigo. Além dessas, na pesquisa apareceram outras razões mencionadas pelos profissionais das instituições como as experiências prévias da entrada numa instituição de abrigo, bem como outras relacionadas à sua

---

2 As traduções são próprias.

permanência no centro escolar, à própria escola, à rede de colegas ou à legislação educativa vigente. Entretanto, aqui nesse texto, apresentaremos apenas as causas explicitamente mencionadas pelos jovens.

### ***O peso da história familiar***

Uma das razões mencionadas pelos adolescentes para que as CA acolhidas geralmente cursassem o ESO e o CFPB foi o peso que a história familiar poderia ter, sendo esse um obstáculo para poder se concentrar e priorizar os estudos. Como comentava uma jovem, “depende do que eles viveram...” (Saara). Nas palavras de outra jovem, “acho que cada pessoa é afetada de uma maneira diferente pela vida que teve. É claro que há histórias e histórias! Ufa!” (Steisy).

### ***A influência da rede de amizades***

Outro motivo mencionado por vários jovens foi a influência que seus amigos tinham em os itinerários educativos e também os itinerários que estes seguiram. Esse motivo foi mencionado tanto por aqueles que se sentiram influenciados, quanto por aqueles que perceberam essa influência em seus colegas na instituição de abrigo.

Então também é a pressão social, imagina, se eu não for ao CIP, não é só eu, é que o do lado também não vai, nem você, nem o outro,... já somos 5 pessoas que não querem fazer nada. Tudo influencia tudo. Eu fui para o meu CIP sozinha, mas lá tinha amigos meus, sabe?

### ***Expectativas depositadas***

A maioria dos jovens mencionou as baixas expectativas que perceberam das equipes educativas das instituições de abrigo onde foram atendidos em relação à sua formação em particular, e ao seu futuro em geral. Entre os argumentos dos jovens, foi feita referência à idade de 18 anos como um antes e um depois na intervenção das equipes, o que poderia determinar, de certa forma, suas próprias expectativas.

Nenhuma, nenhuma, na verdade, ah... na verdade, a única expectativa era ir para a aula e pronto (Amelie).

Eles queriam ver a coisa mais fácil, sabe? Não sei, tipo.... Quem disse que eu quero trabalhar agora, cara? É como se aos 18 anos, você não tivesse ninguém e, no final, eles também nos disseram: talvez não haja lugares depois dos 18 para você, não sei o quê! (...) Muitas vezes esses medos, você sabe” (Omar).

### ***Motivação por parte da equipe educativa da instituição de abrigo***

Outro dos motivos que a maioria dos jovens mencionou como influentes foi a motivação e a priorização dos estudos por parte das equipes educativas das instituições de abrigo onde estiveram atendidos. Deve-se observar que alguns sentiram que foram motivados “sim, muito” (Wily) ou “eles lhe disseram: você tem de estudar, você tem de estudar” (Antonio), mas a maioria disse que: “nem um pouco” (Steisy). De fato, houve até quem sentisse que havia sido motivado ou orientado para um determinado itinerário educativo.

Eu poderia ter continuado, eu gostaria de ter continuado, mas me disseram que eu não poderia, ou seja, que era muito melhor para mim esse itinerário (o CIP). Pelo contrário, não notei nenhum apoio especial para que eu continuasse estudando, mas sim o contrário, que eu tinha que trabalhar o mais rápido possível. Eles me disseram que fazer um CIP era a melhor coisa para mim, que aos 18 anos eu teria uma educação e que eu deveria ter um certificado profissional, em vez de apenas um certificado de conclusão da escola. (Ismael)

Por outro lado, uma jovem se sentiu motivada a estudar e a seguir um itinerário educativo mais longo, embora não tenha percebido essa motivação em relação ao restante dos adolescentes com os que ela havia vivido. Como ela comentou: “na verdade, sempre me disseram para estudar para um curso superior, estudar para obter um diploma, que não fizesse um CIP porque a vida está complicada e tem que estudar” (África).

### ***Fatores facilitadores e dificultadores/obstaculizadores no itinerário educativo***

Nas entrevistas, os jovens foram questionados sobre os fatores que podem ter facilitado ou dificultado a continuidade e a realização de seus estudos durante a permanência em instituições de acolhimento residencial. Alguns desses fatores foram facilitadores para alguns, e dificultadores/obstaculizadores para outros.

### ***Espaço físico adequado no centro residencial***

Em termos de fatores facilitadores, todos os jovens mencionaram que tinham espaço físico adequado na instituição residencial para fazer suas tarefas de escola e poder estudar. Mesmo que tivessem um local ou espaço físico, fica claro nas entrevistas que “uma instituição de abrigo nunca é silenciosa” (Amelie). Intimamente ligada à falta de paz e tranquilidade e à falta de um bom ambiente de estudo, está a crítica dos jovens à falta de priorização dos estudos nas instituições, convidando as pessoas que queriam estudar a fazê-lo na biblioteca e não na instituição.

E eles me disseram: saia de casa se quiser estudar! Quero dizer, é como se eles estivessem dando mais importância àqueles que não fazem nada do que àqueles que estão fazendo alguma coisa! E eu não conseguia entender. E eu sempre, a partir daquele momento, sempre estudei fora, porque não importava se eu falava ou não com os educadores ou se mandavam as crianças abaixarem o volume da música, por um momento eles abaixavam, por até dois minutos, até que os educadores saíam... então ela é aumentada novamente. Para mim eles (os educadores) deveriam dar muito mais importância aos estudos, mas naquela casa eu não vi isso, não. (Brigitte)

### ***Localização da escola ou centro educativo***

Outro dos fatores que dificultam o estudo de CA mencionado por diversos jovens foi a localização do centro educativo ou da escola. Na maioria dos casos, especialmente aqueles que frequentavam um CFPB, eles tinham de ir para escolas que ficavam “a duas horas de distância da instituição” (Antonio) ou “muito longe, eu ficava muito tempo fora, tinha de pegar 5 ônibus todos os dias” (Carolina). “Essa longa jornada fazia com que às vezes eles faltassem às aulas” (Wiily).

Por outro lado, aqueles que frequentavam um centro educativo próximo a instituição de abrigo valorizavam positivamente essa proximidade e consideravam que isso facilitava seus estudos e sua vida na cidade onde moravam. “E era melhor, talvez eu sáísse e em 5 minutos estava lá.... E era muito bom! Eu tinha muito mais liberdade, podia sair sozinho, com meus amigos, era muito bom” (Omar).

### ***Aulas particulares/ reforço acadêmico fora da escola***

Outro fator que facilitou o estudo foi o pagamento de aulas particulares ou reforço acadêmico fora da escola. Todos os jovens comentaram que o reforço acadêmico era pago pelas instituições de abrigo enquanto fosse necessário. Era oferecido, “mas para passar de curso acadêmico, ou seja, não para aspirar a algo mais” (Amelie).

De acordo com os jovens, para receber reforço, “você precisava de um pedaço de papel do professor da escola declarando que você precisava de reforço e depois tinha de enviá-lo à *Diputación* (a Administração que no País Basco tem a tutela)” (Steisy).

Por outro lado, houve jovens que criticaram o fato de não poderem receber aulas particulares sobre outros treinamentos, como idiomas, que, como não precisavam para passar de curso, não eram pagas.

Eu queria me inscrever em um idioma, mas como era X euros por hora, não. Mas eu queria estudar aquele idioma, não que eu quisesse ir desenhar ou fazer esportes, não, não, eu queria estudar aquele idioma para depois fazer o exame e depois ter a qualificação do idioma [...]. Por exemplo, para no futuro dar aulas nesse idioma... para o mundo do trabalho, porque neste momento saber aquele idioma me abre mais portas do que não sabê-lo. (Sibyl)

### ***Apoio educativo***

Outro fator facilitador mencionado pelos jovens foi o apoio da equipe educativa ao fazer a lição de casa e o hábito de ter de fazer alguns exercícios da escola nas instituições de abrigo à tarde, nos fins de semana ou no verão.

Como algumas jovens comentaram, “bem, talvez você tivesse uma hora obrigatória por dia, não sei, e depois podia pular a hora que quisesse, certo? mas... sim, sim, era...” (Sahara). “No verão, eles também davam lição para alguns deles” (Amelie).

Os jovens que chegaram de outro país em uma idade próxima à da maioridade foram ensinados a ler e escrever em espanhol. Como um jovem comentou, “os educadores sempre se esforçam para que eu aprendesse espanhol” (Mohamed).

Assim como os fatores anteriores, esses não foram facilitadores para todos os jovens, mas sim, dificultadores devido à ausência desse apoio. Como Antonio comentou, ele não era verificado nem ajudado a fazer a lição, “bem, quando o ônibus chegava e uma amiga que tinha feito, eu copiava a lição” (Mohamed).

A falta de ajuda com a lição pode ser devida, em alguns casos, ao fato dos profissionais não terem treinamento específico nessa área do conhecimento. Como relatou Sibyl, “e quanto à ajuda com a lição de casa? E quanto à ajuda dos educadores para os estudos? S: Nada. Claro, porque eles não têm nenhum conhecimento do XX”.

### ***Fomento das capacidades/ Capacitação***

Outro fator que surgiu nas entrevistas como um dificultador é o fato dos profissionais não promoverem as capacidades das CA e de não serem considerados capazes de realizar itinerários educativos mais longos. Esse fator só é identificado e criticado por jovens que faziam itinerários educativos mais longos e estão cursando o ensino superior. Como comentava uma jovem: “eu fui a primeira pessoa a entrar na universidade na história da *Diputación* (Administração que tem a tutela das CA em abrigo) e isso é porque eles não reforçam a capacidade das pessoas, na minha opinião” (Amelie). Como falava outra jovem:

Eles não nos veem como capazes! Eu vejo que, para mim, por exemplo, não, porque eu já estava fazendo meu bacharelado quando entrei, mas quanto aos outros é como se eles não fossem capazes, é como se eles não fossem capazes de conseguir tanta coisa! (Brigitte).

Todos os fatores mencionados acima foram facilitadores e dificultadores ao mesmo tempo; facilitadores para aqueles que puderam contar com eles durante sua estada e dificultadores para aqueles que não puderam contar com eles.

## CONCLUSÕES

O apresentado neste capítulo é apenas alguns dos resultados da pesquisa, mas deixam evidente o desafio das instituições de abrigo e da sociedade em relação ao âmbito educativo das CA abrigadas. No entanto, os resultados expostos aqui estão de acordo com outras pesquisas apresentadas no marco teórico do início do capítulo. De fato, nas entrevistas com o grupo de jovens, foi possível observar a presença de uma maioria de itinerários educativos profissionais básicos entre as CA abrigadas, mencionando o ensino superior como um caso excepcional e nada comum. Esta realidade é muito diferente da orientação normativa da Espanha, onde mais de 40% segue um itinerário educativo universitário.

Os motivos mencionados pelos jovens como influentes em seus itinerários educativos são a história de vida, a influência da rede de amizades, as expectativas (principalmente baixas) das equipes educativas e a motivação (ou a falta dela). Estes motivos estão de acordo com a maioria dos resultados apresentados por colegas como Montserrat e Casas (2010) e Ferrandis (2009).

Montserrat *et al.* (2013) mencionaram uma série de fatores facilitadores para a continuidade dos estudos dos jovens em instituições de abrigo durante sua estadia. Alguns deles também foram mencionados pelos jovens de nossa pesquisa, tais como as altas expectativas das equipes em termos de escolaridade, a transmissão do valor da escolaridade pela equipe educativa da instituição de abrigo ou a importância de sua opinião ser ouvida e levada em conta para fazer determinados itinerários educativos. Por outro lado, o fator de espaço adequado expresso pelos jovens está de acordo com os resultados da pesquisa de Martin e Jackson (2002). Esses fatores mencionados por diferentes autores, bem como pelos jovens da pesquisa, são de grande contribuição, pois nos oferecem pistas sobre onde devemos colocar o foco para promover a disciplina escolar e a promoção da educação dos jovens. Isto contribuiria a aliviar a situação de desigualdade e desvantagem social em que se encontram e procurar um futuro com maiores possibilidades.

## REFERÊNCIAS

- BIEHAL, N., CLAYDEN, J., STEIN, M. e Wade, J.. **Moving on: Young People and Leaving Care Schemes**. London: Her Majesty's Stationery Office, 1995.
- BRAVO, A.; DEL VALLE, J. F.. Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204, 2001.
- BRAVO, A.; DEL VALLE, J. F.. Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección. Un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142, 2003.
- CASAS, F.; MONTSERRAT, C.. Sistema educativo e igualdad de oportunidades entre los jóvenes tutelados: estudios recientes en el Reino Unido. *Psicothema*, 21(4), 543-547, 2009.
- CASHMORE, J.; PAXMAN, M.; TOWNSEND, M.. The educational outcomes of young people 4-5 years after leaving care: An Australian perspective. *Adoption & fostering*, 31(1), 50-61, 2007.
- COOK, R.. Are we helping foster youth prepare for their future? *Children and Youth Services Review*, 16, 213-229, 1994.
- COURTNEY, M. E.; DWORSKY, A.. Early outcomes for young adults transitioning from outof-home care in the USA. *Child & Family Social Work*, 11(3), 209-219, 2006.
- DEL VALLE, J. F.; BRAVO, A.; ÁLVAREZ, E.; FERNANZ, A.. Adult self-sufficiency and social adjustment in care leavers from children's homes: a long-term assessment. *Child & Family Social Work*, 13(1), 12-22, 2008.
- DELL'AGLIO, D.; HUTZ, C. S.. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350, 2004.
- DI IORIO, J.. La fuga como Representación Social del proceso de institucionalización en niños. *Trabajadores ferroviarios y sus condiciones de salud. Identidad, interubjetividad, memoria y praxis*, 51, 2008.
- DI IORIO, J.. Representación social de infancia institucionalizada: Estado, familia y ONG's. **II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.**
- DI IORIO, J.; LENTA, M.; HOJMAN, G.. Conceptualizaciones sobre la infancia: De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología. *Anuario de investigaciones*, 18, 227-236, 2011.
- DIXON, J.. Young people leaving care: health, well-being and outcomes. *Child & Family Social Work*, 13(2), 207-217, 2008.



DIXON, J.. Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. **Revista Española de Pedagogía**, p. 13-29, 2016.

EPELDE, M.. **Euskal Autonomia Erkidegoko gazte etorkin tutelatu ohien gizarteratze prozesuak. Gizarte laguntasunezko esku-hartzeak aztergai**. Addi. Repositorio UPV/EHU, 2016. Accessível em: [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18820/TESIS\\_EPELDE\\_JUARISTI\\_MADDALEN.pdf;jsessionid=31B7F1B05E03C14511F96B5364A87989?sequence=1](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18820/TESIS_EPELDE_JUARISTI_MADDALEN.pdf;jsessionid=31B7F1B05E03C14511F96B5364A87989?sequence=1).

EPELDE, M.; MAZKIARAN, M.. Menores y jóvenes extranjeros en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *In*: MORENO, G. (Ed.). **Anuario de la Inmigración en el País Vasco**, p. 361-372, 2012.

FARRUGGIA, S. P.; GREENBERGER, E.; CHEN, C.; HECKHAUSEN, J.. Perceived social environment and adolescents' well-being and adjustment: Comparing a foster care sample with a matched sample. **Journal of Youth and Adolescence**, 35(3), p. 330, 2006.

Fernández-Simo, D.; Cid, X. M.; Carrera, M. V.. Socio-educational support deficits in the emancipation of protected youth in Spain. **Child & Youth Care Forum**, 51(2), p. 329–346, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3>.

FERRANDIS, A. El sistema de protección a la infancia en riesgo social. *In*: VÉLAZ DE MEDRANO, C. (Ed.) **Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario**. Barcelona: GRAO, 2009, p. 83-153.

GILLIGAN, R.. Age limits and eligibility conditions for care, extended care and leaving care support for young people in care and care leavers: The case for cross-national analysis. **Scottish Journal of Residential Child Care**, 17, 2, 2018.

GONZÁLEZ, P. **El Acogimiento Residencial Infantil en Tenerife: perfiles atendidos, programas de intervención y evaluación de resultados**. (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna, La Laguna. 2018. Accessível em: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9446>.

GOYETTE, M.. El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde servicios sociales. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, 17, 43-56, 2010.

HARKER, R.; DOBEL-OBBER, D.; BERRIDGE, D.; SINCLAIR, R. **Taking Care of Education: An evaluation of the education of looked after**. London: National Children's Bureau, 2004.

HARVEY, A.; ANDREWARTHA, L.; MCNAMARA, P. A forgotten cohort? Including people from out-of-home care in Australian higher education policy. **Australian Journal of Education**, 59(2), p. 182-195, 2015.

IGLEHART, A. P.. Kinship foster care: Placement, service, and outcome issues. **Children and Youth Services Review**, 16(1-2), p. 107-122, 1994.

JACKSON, S.. Educating children in residential and foster care. **Oxford Review of Education**, 20(3), p. 267-279, 1994.

JACKSON, S.; CAMERON, C. (Ed.) (2014). **Improving access to further and higher education for young people in public care. European policy and practice.** Jessica Kingsley Publishers, 2014.

JARIOT, M.; SALA ROCA, J.; ARNAU, L.. Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: indicadores de éxito. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)**, 26(2), p. 90-103, 2015.

KUZNETSOVA, T. I.. Social stereotypes of the perception of graduates of children's homes. **Russian Education and Society**, 47, p. 19-30, 2005.

LLOBET, V.. *¿Fábricas de niños?: las instituciones en la era de los derechos de la infancia.* Buenos Aires: Noveduc Libros, 2010.

LÓPEZ, M., SANTOS, I., BRAVO, A., E DEL VALLE, J.. El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. **Anales de psicología**, 29(1), p. 187-196, 2013.

MALLON, J.. Returning to education after care: protective factors in the development of resilience. **Adoption & Fostering**, 31(1), p. 106-117, 2007.

MARTIN, P. Y., E JACKSON, S.. Educational success for children in public care: Advice from a group of high achievers. **Child & Family Social Work**, 7(2), p. 121-130, 2002.

MARTÍN, E.; MUÑOZ DE BUSTILLO, M.C.; RODRÍGUEZ, T.; PÉREZ, Y.. De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. **Psicothema**, 20(3), p. 376-382, 2008.

MELENDRO, M. (Dir.). **Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible.** Madrid: UNED, 2007.

MELENDRO, M. (Dir.). **Jóvenes sin tiempo: Riesgos y oportunidades de los jóvenes extutelados en el tránsito a la vida adulta.** 2016. Accessível em [https://www.researchgate.net/publication/320595864\\_Jovenes\\_sin\\_tiempo\\_Riesgos\\_y\\_oportunidades\\_de\\_los\\_jovenes\\_extutelados\\_en\\_el\\_transito\\_a\\_la\\_vida\\_adulta\\_Investigacion\\_Young\\_people\\_without\\_time\\_Risks\\_and\\_opportunities\\_of\\_the\\_extutelated\\_youth\\_into\\_the\\_](https://www.researchgate.net/publication/320595864_Jovenes_sin_tiempo_Riesgos_y_oportunidades_de_los_jovenes_extutelados_en_el_transito_a_la_vida_adulta_Investigacion_Young_people_without_time_Risks_and_opportunities_of_the_extutelated_youth_into_the_)

MIGUELENA, J.. **Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programas básicos de Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora.** (Tesis doctoral). UPV/EHU, 2019. Accessível em: <http://hdl.handle.net/10810/42533>.

MIGUELENA, J.; DÁVILA, P. D.; NAYA, L. M.; VILLAR, S.. El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. **Pedagogía social: revista interuniversitaria**, (40), p. 67-80, 2022. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/> DOI: 10.7179/PSRI\_2022.40.04.

MONTSERRAT, C.; CASAS, F.. Educación y jóvenes ex-tutelados: revisión de

la literatura científica española. **Educación XXI**, 13, p.117-138, 2010.

MONTSERRAT, C.; CASAS, F.; MALO, S.; BERTRAN, I.. **Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados**. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2011.

MONTSERRAT, C.; CASAS, F.; BERTRÁN, I.. Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. **Infancia y Aprendizaje**, 36(4), p. 443-453, 2013.

MONTSERRAT, C.; CASAS, F.; BAENA, M.. **L'educació dels infants i adolescents en el sistema de protecció. Un problema o una oportunitat?** Girona: Documenta Universitaria, 2015.

OCÓN, J.. Evolución y situación actual de los recursos de protección de menores en España. **Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales**, 3, p. 13-31, 2003.

PANCHÓN IGLESIAS, C.. **Situación de menores de 16 a 18 años en centros de protección**. Barcelona: Dulac, 2001.

RINGLE, J. L.; INGRAM, S. D.; THOMPSON, R. W. The association between length of stay in residential care and educational achievement: Results from 5-and 16-year follow-up studies. **Children and Youth Services Review**, 32(7), 974-980, 2010.

RODRÍGUEZ G., GIL, J.; GARCÍA, E.. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Alijbe, 1996.

SÁ, A. C., GRILO, I.; TRIGO, L. R.. As instituições de acolhimento sob o olhar dos profissionais que nelas trabalham: Percepções em torno da institucionalização de crianças e jovens em risco. **Actas electrónicas Del Congreso Internacional em Estudos da Criança**. 2008. Accessível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12926/1/As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20acolhimento%20sob%20o%20olhar%20dos%20profissionais%20que%20nelas%20trabalham%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20em%20torno%20da%20institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20em%20risco.pdf>.

SALA-ROCA, J.; JARIOT, M.; VILLALBA, A.; RODRÍGUEZ, M.. Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. **Children and Youth Services Review**, 31, p. 1251-1257, 2009.

SINCLAIR, I.; GIBBS, I.. **Children's homes: A study in diversity**. Chichester: Wiley, 1998.

SITARA, M.. **De los niños en peligro a los niños peligrosos Control social, tratamiento institucional y prácticas socio-educativas hacia adolescentes entre la protección y el castigo**. 2013. Repositorio de la Universidad de Barcelona. Accesible en [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51189/1/01\\_SITARA\\_1de2.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51189/1/01_SITARA_1de2.pdf).

- STEIN, M.. Young people aging out of care: The poverty of theory. **Children and Youth Services Review**, 28(4), 422-434, 2005.
- STONE, S.. Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: a fifteen-year review of evidence and future directions. **Children and Youth Services Review**, 29, 139-161, 2007.
- SUBIRATS, J.. Pobreza y exclusión social. **Fundación La Caixa**. 2004. Accessível em: [http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010Vgn-VCM1000000e8cf10aRCRD/es/es16\\_esp.pdf](http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010Vgn-VCM1000000e8cf10aRCRD/es/es16_esp.pdf).
- TILBURY, C.. Educational status of children and young people in care. **Children Australia**, 35, 7–13, 2010.
- WADE, J.; MUNRO, E. R.. United Kingdom. *In*: STEIN, M.; MUNRO, E. R. (Eds.), **Young People's Transitions From Care to Adulthood**. London: Jessica Kingsley, 2008, p. 209-224.



## COMO A NEUROCIÊNCIA PODE CONTRIBUIR PARA A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

*Claudia Moura de Sant'Anna Carvalho de Oliveira<sup>1</sup>*

### 1. INTRODUÇÃO

O cérebro é um órgão complexo e desafiador, e se desenvolve em um processo contínuo, que começa ainda na fecundação e se estende ao longo do ciclo vital. Sua exploração não é tarefa simples, e exige a integração com outras ciências, ampliando-se em uma rede de informações e produzindo conhecimentos para o seu funcionamento.

Liberato e Silva (2015) afirmam que a neurociência é uma das disciplinas mais dinâmicas e revolucionárias das primeiras décadas do século XXI, se difundem como um conceito transdisciplinar ao reunir diversas áreas de conhecimento, como a neuropsicologia, neurociência cognitiva, neurociência comportamental, neuroanatomia e neurofisiologia, dentre outras, e sua aplicação tornou-se inevitável quando se trata do estudo do Sistema Nervoso Central (SNC) e sua conexão com o processo de aprendizagem.

O ato de aprender exige maturações neurológicas, cognitivas, afetiva e sociais importantes para atender a complexidade que a aprendizagem exige (Moura, 2006), aliado ao meio ambiente, as práticas culturais e todas as possibilidades de acesso que o sujeito terá ao longo da sua vida.

As investigações que abordam os aspectos da neurociência relacionados à educação têm buscado criar uma interface que seja familiar aos pesquisadores da área educacional e vários desses estudos devem se desdobrar dentro do ambiente escolar, com a participação ativa do professor, promovendo sugestões para uma integração eficaz entre as neurociências e as práticas pedagógicas.

À medida que as pesquisas nas neurociências avançam, torna-se cada vez mais claro que as estratégias pedagógicas desempenham um papel crucial na reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, influenciando

---

1 Bacharelado em Psicologia (Universidade de Vila Velha – UVV), Especialização em Neurociência da Aprendizagem (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), Mestrado em Psicologia (Universidade Católica de Petrópolis – UCP). E-mail: claudiamoura37@hotmail.com.

diretamente os resultados educacionais e comportamentais dos alunos.

Ao se relacionar os vários estudos sobre o funcionamento cerebral e todas as implicações sobre a forma e os ritmos que cada indivíduo tem ao aprender, é legítimo pensar que a neurociência pode contribuir nas estratégias de aprendizado das pessoas neurotípicas, assim como estudantes com dificuldades de aprendizagem e com pessoas com deficiência, levando-se em conta suas singularidades e diversidades de aprendizado.

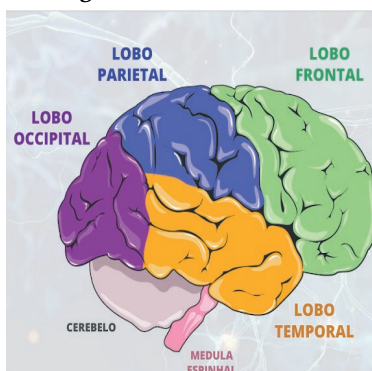
## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Uma viagem ao cérebro

O cérebro é o sistema mais complexo conhecido do homem, com aproximadamente 1 kilo e meio de peso e com aproximadamente 86 bilhões de células potentes de comunicação chamado de neurônios. Desempenha um papel central no funcionamento do corpo e da mente, faz parte do sistema nervoso central (SNC), responsável por coordenar e controlar a homeostase, processo responsável pelas nossas condições vitais, e a geração de comportamentos, interagindo com o sistema nervoso periférico (SNP), que inclui os nervos que se estendem por todo o corpo. Cada indivíduo possui um cérebro único, com suas próprias capacidades e limitações, o que significa que não há uma abordagem de aprendizado única que sirva para todos os seres humanos (Tieppo, 2021).

O Sistema Nervoso Central é composto pelo encéfalo e pela medula espinal e sua função é receber as informações sensoriais externa e realizar o seu processamento. Estão alocados dentro do encéfalo, o cérebro, com suas cinco divisões anatômicas, os lobos cerebrais (Figura 1), frontal, parietal, occipital, temporal e insular (Machado; Haertel, 2014). Os hemisférios não funcionam de forma isolada, pelo contrário, suas conexões se redistribuem e se conectam o tempo todo.

Figura 1 – Lobos cerebrais



Fonte: Tira o Jaleco (2020, [n.p.]).



O lobo frontal é a maior parte e a mais sofisticada do cérebro. Seu amadurecimento só acontece na fase adulta, por volta dos vinte cinco anos de idade. Desempenha um papel crucial na inteligência superior, tomada de decisão, personalidade, pensamento, atenção, concentração, memória de trabalho, controle inibitório, planejamento motor, flexibilidade cognitiva e julgamento moral. Dentro do lobo frontal, encontra-se o córtex pré-frontal, essencial para funções executivas como a flexibilidade cognitiva, memória de trabalho e controle inibitório.

O lobo parietal é responsável por interpretar estímulos somatossensoriais, como o tato, gustação, toque, pressão, temperatura e a propriocepção, que contribui para nossa percepção espacial. Ele integra informações das áreas secundárias auditiva, visual somestésica, além da aparência dos objetos, percepção de tamanho, além do cheiro, sons e nomes. Na aprendizagem está relacionado à lógica matemática e habilidades espaciais.

O lobo temporal está associado à audição e processamento auditivo, compreensão da escrita, conceito de cores, processamento de imagens de objetos e reconhecimento de rostos. O lobo occipital recebe os impulsos visuais e o reconhecimento da face, interpretando informações visuais provenientes dos olhos. O sistema límbico está associado à motivação e a emoção, componentes fundamentais para o aprendizado. O lobo insular, está localizado na região mais interna do cérebro que está associado a traduzir sons, cheiros e sabores em emoções e sentimentos, como nojo, desejo, orgulho, arrependimento, culpa ou empatia.

Estudar o cérebro e conhecer sobre a contribuição das neurociências, levando-se em conta a importância da singularidade e unicidade de cada indivíduo. Deve ser o ponto de partida para compreendermos a dimensão e a responsabilidade que a educação tem com o sujeito que aprende (ou não), apontando determinados caminhos que possam criar condições na promoção e no desenvolvimento de competências e habilidades educacionais.

Os professores, conhecendo a atuação e funcionamento do cérebro e atuando como mediadores no processo de ensino aprendizagem, podem estimular as conexões neuronais, contribuindo para um dos mais importantes sistemas de readaptação e reorganização cerebral, a neuroplasticidades (Housel, 2010).

## ***2.2 A neuroplasticidade cerebral: caminhos alternativos***

Durante muitos anos acreditou-se que o cérebro era um sistema rígido, que para aprender havia um determinado tempo, e que após esse tempo, o SNC se tornava imutável, sem capacidade de aprendizado. Entretanto, com o passar dos anos e muito estudos pelos neurocientistas, provou-se que por mais déficits e dificuldades que o encéfalo possa ter, ele possui uma capacidade infinita de se reorganizar e se readaptar através da neuroplasticidade (Kuhl; Ferjan Ramírez, 2019).

A neuroplasticidade refere-se à capacidade de reorganização do cérebro na adaptação a novos estímulos, sendo eles positivos ou negativos. As sinapses ou conexões entre os neurônios se modificam durante o processo de aprendizagem, desenvolvimento da memória e quando adquirimos novas habilidades (Oliveira *et al.*, 2019). Essa competência de se reprogramar está presente nas células nervosas, e permite que todo o sistema nervoso consiga se reorganizar de situações como traumas e/ou lesões, através de novos estímulos, caminhos que essas células percorrem, e que vão se modificando à medida que os estímulos são produzidos.

À medida que o aluno está em processo de aquisição do conhecimento, ainda que possa ter um transtorno do neurodesenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, ao adequarmos novas estratégias de ensino, há um processo de evocar os conceitos na memória, provocando novas rotas sinápticas e conexões entre os neurônios, adquirindo novas habilidades. Na aprendizagem, a utilização de estratégias adequadas, interativas e estimulantes para o aluno que tem necessidades educacionais específicas, amplia as possibilidades de aquisição do conhecimento. O professor deve utilizar uma gama de recursos multissensoriais, aproveitando sempre as habilidades pré-existentes do aluno, ativando assim as múltiplas redes neurais e suas conexões. De acordo com Rotta, Bridi Filho e Bridi (2018), ainda que a capacidade genética do indivíduo não seja favorável, um ambiente estimulante, com profissionais mediadores e capacitados, irá refletir na plasticidade do cérebro e nas capacidades cognitivas do sujeito.

### **3. OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

Falar sobre aprendizagem envolve muitas aquisições importantes ao longo da história do ser humano, sendo um processo dinâmico e interativo. Desde o nascimento do bebê, o mundo que o cerca deve garantir estímulos e conhecimentos adaptativos, sendo a primeira infância uma etapa fundamental para o desenvolvimento dessas experiências, as quais serão levadas para o resto da vida. A neurociência demonstra que as conexões neurais nessa fase da vida, terão maiores efeitos para o desenvolvimento na formação do ser humano. O bebê, com uma capacidade básica sensorial, começa a interagir com o mundo que o cerca, através dos sons, da interação com seu cuidador, da luminosidade, dos objetos, da voz da mãe, e assim, aos poucos, começa a disparar e organizar suas redes neurais. Quanto maior e melhor a estimulação com o bebê, melhor será sua aprendizagem (Monte; Santos, 2004).

Entretanto, a aquisição da aprendizagem nem sempre é cercada somente de sucessos, muitas vezes, no decorrer do desenvolvimento vital, nos deparamos com questões importantes que podem comprometer o indivíduo de forma

permanente ou momentânea, mas que ainda assim, todos os envolvidos no processo educativo, estejam atentos a essas dificuldades.

A visão neurológica relacionada a aprendizagem apresenta pontos intrínsecos e convergentes quando falamos sobre a aquisição do saber, principalmente o saber acadêmico, o qual serão necessárias determinadas habilidades intelectuais, emocionais e sociais do aluno, para que ele possa alcançar o sucesso em um espaço integrativo da sociedade que é a escola. O professor, enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem, é um dos primeiros a identificar se a criança está com alguma dificuldade.

Ela pode vir acompanhada de um atraso na fala, dificuldade de atenção, na leitura, na escrita, no planejamento e no raciocínio lógico matemático, que desde cedo geram dificuldades de incapacidades nas tarefas escolares. Essas dificuldades podem estar relacionadas a um déficit que o cérebro tem de captar, identificar e reter as informações vinda do mundo exterior e que acabam por comprometer o aprendizado, implicando em um Transtorno ou dificuldade de aprendizagem (Dias *et al.*, 2021).

### ***3.1 Transtornos do neurodesenvolvimento***

Os Transtornos do neurodesenvolvimento são condições que ocorrem devido a alterações no desenvolvimento cerebral e que persistem ao longo da vida. Suas características: os sintomas têm início precocemente, antes da idade escolar; déficits no desenvolvimento afetam o funcionamento social, pessoal, acadêmico e/ou profissional, forte influência genética podendo estar relacionados a fatores de risco ambientais nas etapas iniciais do desenvolvimento; sendo muito frequente a ocorrência de mais de 1 transtorno do neurodesenvolvimento associado.

No contexto dos Transtornos do Neurodesenvolvimento definidos pelo DSM V, os principais transtornos são: o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a Deficiência Intelectual(DI), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), e os Transtornos Específicos de Aprendizagem, o Transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na leitura (dislexia), o Transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na expressão escrita (disgrafia) e o Transtorno específico de aprendizagem com prejuízo na matemática (Discalculia). Cada um desses tem características específicas que afetam a aprendizagem das pessoas e requer abordagens pedagógicas individualizadas para maximizar seu potencial de desenvolvimento e aprendizagem (APA, 2014).

Segundo Barkley (2002), a criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), apresenta dificuldades no controle das suas emoções e comportamentos, consistindo em problemas relacionados à atenção, controle do impulso e nível de atividade. Estudiosos apontam que o transtorno

pode ser perceptível e identificável nas pessoas que se relacionam com o indivíduo. O TDAH apresenta três tipos de classificação: a combinada, no qual são encontrados critérios tanto de desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade, o predominantemente desatento, e a terceira o predominantemente hiperativo-impulsivo.

O TDAH consiste em um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade impulsividade, mais frequente e grave do que aquele observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. Seus portadores apresentam dificuldades relacionadas ao desempenho e adaptação, que são interpretadas como indicadores de um nível de desenvolvimento inferior ao esperado para a idade. Pais de crianças e adolescentes com TDAH sofrem frequentemente com dificuldades relacionadas ao nível de amadurecimento psicológico, tanto quanto com o desenvolvimento acadêmico deficitário. (Anjos; Barbosa; Azoni, 2019, p. 87)

Alunos com TDAH geralmente apresentam níveis de desatenção, o que corrobora muitas vezes em resultados escolares inferiores ao esperado, sendo a responsável por afetar a capacidade de atenção e fixação, principalmente em atividades que exijam maior tempo de atenção. Geralmente seu surgimento se dá na pré-escola, na qual a criança apresenta dificuldades de concentração nas tarefas escolares, impulsividade, inquietação e comportamentos agressivos.

Nos últimos anos o TDAH tem sido tema de inúmeros estudos, principalmente quando nos referimos ao desempenho acadêmico e seu processo de inclusão na escola, sendo necessário estudos contínuos e revisão de conceitos pertinentes ao tema, com o objetivo de compreender como é o funcionamento cerebral do estudante com TDAH, e quais são as melhores estratégias de ensino aprendizagem no ambiente escolar.

Durante muitos anos, as pessoas com Deficiência Intelectual (DI), foram apartadas e excluídas do processo educacional, eram consideradas incapazes de aprender, o que as tornavam socialmente ineducáveis. Vários são os conceitos que contribuem para classificar a DI, como a concepção médica, psicológica e interacionista, entretanto, a teoria sociocultural de Vygotsky (2001), que a partir do século XIX, buscou explicar e desmistificar a complexidade do desenvolvimento cognitivo do ser humano, com o conceito da mediação e desenvolvimento e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), servindo de base de apoio para indicar a relevância do tema e influenciando a teorização mais atual do conceito elaborado pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento. De acordo com a Braun (2012, p. 144, tradução nossa), a mudança na nomenclatura ocorreu porque o termo deficiência intelectual:

[...] a) Reflete melhor o constructo da deficiência, descrito a partir do enfoque multidimensional, b) relaciona-se melhor com as práticas profissionais atuais, centradas nas condutas funcionais e fatores contextuais, c) é menos ofensivo para as pessoas com deficiência, d) é mais coerente com a terminologia internacional.

A Deficiência Intelectual (DI) a partir do DSM V (APA, 2014), é classificada em leve, moderada, grave ou profunda, sendo atualmente classificada pelo nível de funcionamento adaptativo dentro de uma série de escores de quociente intelectual (QI). Seu funcionamento adaptativo abrange 3 domínios: o domínio conceitual, que inclui linguagem, conhecimento e memória; o domínio social, que inclui empatia, julgamento social e capacidade de seguir regras; e o domínio prático, que inclui autocuidado, organização e habilidades de vida diária (Resende; Pontes; Calazans, 2015).

Assim, a DI assume um caráter multidimensional, quebrando somente as questões organicistas e fatalistas, passando a considerar aspectos referentes ao contexto social e cultural. Logo, o caráter educacional do aluno com DI, assume um lugar privilegiado, em que a aprendizagem escolar, desvia de padrões mecânicos de aquisição de habilidades, influenciando os estudos de funções cognitivas superiores, na aquisição dos conceitos acadêmicos.

“O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento atípico” (Ministério da Saúde, [n.d.], [n.p.]). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, pessoas dentro do espectro podem apresentar déficit na comunicação social ou interação social (como nas linguagens verbal ou não verbal e na reciprocidade sócio emocional) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, como movimentos contínuos, interesses fixos e hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais. As pessoas com autismo, partilham destas dificuldades, mas cada um deles será afetado de formas e intensidades diferentes, resultando em situações bem particulares (Zanon; Bakes; Bosa, 2014).

Um dos maiores desafios educacionais da atualidade é proporcionar a inclusão de alunos com TEA nos ambientes educacionais, de forma a assegurar-lhe um trabalho educativo que leve em consideração características tão acentuadas e variadas de comportamento. O conhecimento a respeito do funcionamento cerebral do indivíduo com TEA, garante ao professor viabilizar as adequações e adaptações curriculares necessárias para se estabelecer um currículo dinâmico, o qual atenda de fato o estudante, promovendo a equidade educacional (Chiote, 2023).

A Dislexia (DI) é um transtorno que afeta a leitura, tornando a identificação de palavras e a compreensão de textos desafiadoras. Para ajudar pessoas com DI, é fundamental fornecer intervenção precoce e instrução fonêmica. Abordagens de ensino multidisciplinares que incorporam terapia fonológica,

apoio à leitura e escrita podem ser altamente eficazes. Além disso, a tecnologia assistiva, como softwares de leitura em voz alta, pode ser uma ferramenta valiosa para superar as barreiras da leitura (Richart; Bozzo, 2019).

A Disgrafia é um transtorno que afeta a escrita, resultando em caligrafia ilegível e dificuldades em manter o ritmo da escrita. Estratégias incluem o treinamento da motricidade fina e a prática constante da escrita. Para muitos indivíduos, a transição para a escrita digital pode ser benéfica, permitindo a produção de texto de maneira mais legível e eficiente.

A Discalculia é um transtorno que afeta o entendimento de conceitos matemáticos e a realização de cálculos. Para pessoas com discalculia, é crucial fornecer uma base sólida de compreensão matemática, começando com conceitos simples e progredindo gradualmente. Abordagens concretas, como o uso de objetos manipulativos, podem tornar os conceitos matemáticos mais tangíveis e compreensíveis. Cada uma dessas condições neuropsicológicas apresenta desafios únicos no processo de aprendizado (Moraes, [n.d.]).

No entanto, com intervenções adequadas e estratégias educacionais adaptadas, é possível superar essas barreiras. É essencial lembrar que o potencial de aprendizado de todas as pessoas, independentemente de suas condições, é vasto e valioso, e nossa sociedade deve continuar a buscar maneiras de tornar a educação mais inclusiva e acessível para todos. A compreensão das neurociências e das melhores práticas educacionais desempenha um papel fundamental nesse esforço contínuo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo histórico da deficiência não é novo, ao longo dos séculos, percebemos o quanto as pessoas com algum déficit físico e intelectual foram abandonadas, perseguidas e desrespeitadas. O tratamento a essas pessoas variava segundo o pensamento ideológico e a comunidade na qual estavam inseridas à época e a visão patológica da doença trazia como consequência o menosprezo para a sociedade. Com o advento do capitalismo, novas formas de produção e costumes são propostas, constituindo-se uma educação pública, gratuita e de qualidade, que pudesse desenvolver as potencialidades de cada um. Entretanto, sabemos que a trajetória escolar das pessoas com deficiência nos espaços escolares sempre foi vista como uma trajetória de lutas e de desigualdades (Souza, 2020).

A escola, como via de ascensão para muitos, pode marcar um campo muito tênue das capacidades do sujeito, principalmente quando a deficiência se expressa como condição única, em um estado permanente ou de longa duração. O grande desafio dos espaços educacionais nos tempos atuais, é reconhecer a possibilidade de diálogo entre os métodos de ensino, e a neurociência traz essa

possibilidade, facilitando o diálogo com várias áreas do conhecimento, entre elas a educação (Oliveira, 2014).

A neurociência vem se destacando como um campo multidisciplinar, e a investigação da complexidade do cérebro humano contribuiu na interlocução dos diversos saberes. Esse diálogo é fundamental para ajudar as pessoas no processo de ensino e aprendizagem, principalmente as que possuem algum tipo de deficiência.

Compreender como o cérebro aprende, ajuda na elaboração das ações educativas, que estimulam as sinapses e consolidam o conhecimento, permitindo que seja possível atingir o potencial de desenvolvimento humano. Desse modo, além de conhecer os princípios da neurociência, a escola deve aplicá-los, de forma que os métodos de ensino sejam um importante alvo de pesquisa séria (Chedid, 2007).

A neurociência apresenta a ideia de que cada indivíduo possui um cérebro único, com suas próprias aptidões e deficiências, e que a aprendizagem está diretamente ligada ao desenvolvimento do sistema nervoso. A capacidade do cérebro em se modificar e se adaptar aos estímulos e experiências, só é possível porque o cérebro tem a plasticidade necessária para essa adaptação. A educação amplia sua base científica com as pesquisas que demonstram que o cérebro humano nunca finaliza seu desenvolvimento, mas está sempre em constante reorganização.

A compreensão desses princípios neurocientíficos tem o potencial de revolucionar as práticas pedagógicas, permitindo abordagens mais individualizadas e eficazes para atender às necessidades de cada aluno. No entanto, é importante ressaltar que o sucesso da educação não se resume apenas ao conhecimento sobre o funcionamento do cérebro. Outros fatores, como o currículo, a qualidade dos professores, as metodologias de ensino e o contexto da sala de aula, também desempenham papéis essenciais (Guerra, 2011).

Portanto, a neurociência oferece uma base sólida para aprimorar a educação, mas é a combinação de diversos elementos que levará a um ensino mais eficaz e à promoção do potencial de aprendizagem de cada indivíduo. A pesquisa e a aplicação contínuas desses conhecimentos neurocientíficos podem contribuir significativamente para a construção de um sistema educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais, proporcionando a cada aluno a oportunidade de alcançar seu pleno potencial de aprendizagem.

A relação entre neurociência e educação é um campo de estudo que tem ganhado crescente importância nas últimas décadas. Este interesse resulta da compreensão de que o conhecimento sobre o funcionamento do cérebro humano pode fornecer insights valiosos para a prática educacional e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. O ponto de partida para essa discussão muitas vezes se origina de perguntas fundamentais, como a que surgiu em um curso de Pedagogia: “é necessário que o pedagogo estude aspectos neurológicos



em sua formação?”. Essa indagação reflete a crescente conscientização sobre a interseção entre neurociência e educação e o potencial impacto que o conhecimento neurocientífico pode ter no processo de ensino aprendizagem.

É importante ressaltar que os avanços tecnológicos têm desempenhado um papel significativo nessa convergência entre a neurociência e a educação. A disponibilidade de exames de neuroimagem de alta tecnologia, por exemplo, permitiu um entendimento mais profundo da estrutura e do funcionamento do cérebro. Isso desafiou conceitos antigos, como a ideia de que a aprendizagem é mais eficaz apenas em idades específicas. A neuroplasticidade, ou a capacidade do cérebro de se adaptar e se modificar ao longo da vida, tornou-se uma ideia central nesse contexto.

Outra dimensão importante dessa relação é a compreensão de que a educação não apenas interessa ao cérebro, mas também impacta diretamente seu funcionamento. Isso significa que os métodos de ensino, as estratégias pedagógicas e o ambiente educacional têm o potencial de influenciar positivamente ou negativamente o desenvolvimento do cérebro de um indivíduo.

Apesar dos avanços e das oportunidades que essa interseção oferece, existem desafios a serem superados. Algumas questões relacionadas à mente e ao cérebro ainda carecem de respostas definitivas. No entanto, esse é um campo de pesquisa em constante evolução, e as descobertas continuam a surgir.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Estatístico Diagnóstico de Transtornos Mentais: DMS-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANJOS, A. B. L.; BARBOSA, A. L. A.; AZONI, C. A. S. Processamento fonológico em escolares com dislexia do desenvolvimento, TDAH e transtorno do desenvolvimento intelectual. **Revista CEFAC**, [s.l.], v. 21, n. 5, e3119, 2019.
- ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELLECTUALES Y DEL DESARROLLO (AAIDD). **Discapacidad Intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo**. 11. ed. Madrid: Editorial Alianza, 2011.
- BARKLEY R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. São Paulo: Artmed, 2002.
- BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- CHEDID, K. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007.
- CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2023.

- DIAS, J. G. R. *et al.* Avaliação psicológica e neuropsicológica em matemática: análise de publicações científicas (2013-2019). **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 23-32, 2021.
- GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocação**, Maringá, v. 4, n. 4, p. 3-12, 2011.
- HOUSEL, S. H. **Neurociências na Educação**. Belo Horizonte: Centro Difusor de Cultura, 2010.
- KUHL, P. K.; FERJAN RAMÍREZ, N. (2019) Neuroscience and education: How early brain development affects school. In: KUHL, P. *et al.* (ed.). **Learning in the digital age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education**. Paris: Education Research and Innovation; OECD Publishing, 2019. p. 25-36.
- LIBERATO, A.; SILVA, A. L. Processos do aprender: As contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2015.
- MACHADO, A.; HAERTEL, L. M. **Neuroanatomia funcional**. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 2014.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Definição**: Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança. Brasília: Ministério da Saúde, [n.d.]. Disponível em: <https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>. Acesso em: 25 set. 2023.
- MONTE, F. R. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades de aprendizagem: autismo. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- MORAES, P. L. Discalculia, sintomas, causas e tratamento. **Brasil Escola**, [n.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/doencas/discalculia.htm>. Acesso em: 3 jul. 2019.
- OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 13-24, 2014.
- OLIVEIRA, R. S. *et al.* Neuroplasticidade e educação: a literacia relacionada ao desenvolvimento cerebral. **Arquivos do MUDI**, Maringá, v. 23, n. 3, p. 172-188, 2019.
- PURVES, D. *et al.* (ed.). **Neuroscience**. 3th ed. Sunderland: Sinauer Associates, 2004.
- RESENDE, M. S.; PONTES, S.; CALAZANS, R. O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, set. 2015.
- RIBEIRO, M. V. L. Mielinização do sistema nervoso. In: RIBEIRO, M. V. L.; GONÇALVES, V. M. G. **Neurologia do Desenvolvimento da Criança**. Rio de Janeiro: Revinter, 2006. p. 485-487.

RICHART, M. B.; BOZZO, F. E. F. **Detecção dos sintomas da dislexia e contribuições pedagógicas no aspecto ensino aprendizagem para alunos do ciclo 1 do ensino fundamental.** São Paulo: Cursos Avante, 2009. Disponível em: <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso403/conteudo8557.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

ROTTA, N. T.; BRIDI FILHO, C. A.; BRIDI, F. R. S. **Plasticidade cerebral e aprendizagem:** abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018.

SOUZA, L. M. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 19, n. 1, p. 159-173, 2020.

TIEPPO, C. **Uma viagem pelo cérebro:** a via rápida para entender a neurociência. São Paulo: Conectomus, 2021.

TIRA O JALECO. **Lobos Cerebrais.** 2020. Disponível em: <https://www.tirao-jaleco.com.br/2020/03/lobos-cerebrais.html>. Acesso em: 25 set. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo, 2001.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 25-33, jan./mar. 2014.

## INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DO SUJEITO COMO EIXO NORTEADOR

*Daniele Inácio da Silva<sup>1</sup>*

### INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão escolar tem provocado, cada vez mais, um olhar amplo ao que diz respeito à diversidade e a garantia de direitos de cada indivíduo, principalmente no momento histórico que estamos vivendo, emergindo a singularidade, características, convicções ou comportamentos de: gênero, físicos, políticos, étnicos, econômicos, religiosos e psicológicos. Os avanços de igualdade, muitos vindos de provocações dos direitos humanos, mostram a emergência, na desconstrução de espaços ainda excludentes.

A escola faz parte desse espaço enquanto instituição inserida num dado território e marcada por características que a tornam única, apesar de sua condição de microcosmo social. Neste contexto, numa visão inclusiva, na tentativa de lidar com as heterogeneidades presentes, a escola em seu lugar, constituída e consolidada historicamente, tende a procurar e acompanhar os novos desafios, os novos tempos. Para Mittler (2003), é “no campo da educação que a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola” (p. 25).

A educação, sobretudo a inclusão escolar, precisa abranger todas essas vertentes presentes, não de forma separada, mas juntas, afinal elas são inseparáveis, não podemos separar o contexto social, político ou cultural, em que a escola está inserida. O processo é bem mais amplo; é no sentido de acesso e a participação de todos. Para Mittler, a educação inclusiva envolve processo de reforma, e tem como primícia a política educacional e política social. “O objetivo de tal reforma é garantir o acesso e a participação de todas as crianças

---

1 Licenciada em Pedagogia pela UFES, Pós-Graduada em Gestão de Pessoas pela FAESA, Membro da Coordenação Executiva Institucional Diversidade, Equidade & Inclusão da Federação das Apaes-ES. E-mail: daniele.inacio.ped@gmail.com.

em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento” (2003, p. 25).

Que a educação é um direito, já sabemos, inclusive presente em documentos normativos federais e internacionais, como na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, Declaração de Educação para Todos - UNESCO e na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme Art. 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Direito fortalecido na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, que logo no Art. 1 traz: “A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

No contexto da educação inclusiva, tivemos na década de 1990, a adesão do Brasil às orientações da Unesco e da Declaração de Salamanca (1994). Estes documentos citados foram os responsáveis iniciais pela construção de políticas públicas educacionais de forma ampla e, particularmente, relacionada à educação especial. Inserindo o debate da educação inclusiva, com intuito da universalização da educação e inclusão preferencialmente no ensino regular, assim institui as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, conforme Decreto nº 6.571/2008 e recente Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

## **INCLUSÃO ESCOLAR: MOVIMENTO SOCIAL/FILANTRÓPICO VERSUS ESCOLAR REGULAR**

Muitos são os debates sobre inclusão escolar e movimento social/filantrópico. O dever do Estado, o assistencialismo, o voluntariado, a segregação, são palavras presentes e latentes deste debate e são necessárias reflexões a respeito das questões sugeridas. À margem da educação, estão as intervenções sociais, que se consolidam, e, infelizmente, muitas vezes paralelas à discussão acadêmica. Nota-se uma tendência do poder público, por sua vez, de transferir a responsabilidade pela educação para uma parte da sociedade organizada. Para Amaral, 2003:

Embora as relações entre o terceiro setor e o Estado sejam interpretadas por alguns críticos com mercantilização de direitos, ou ainda, a desistência de gerar uma macropolítica estrutural para inscrever as ações sociais na caridade privada, essa aproximação pode, por outro lado, ser interpretada à luz de um paradigma colaborativo entre as formas de o Estado atuar. (Amaral, 2003, p. 37)

E como compreender as instituições filantrópicas neste contexto? São organizações da sociedade civil em sua maioria, nascidas dos anseios de falta de políticas públicas ou diante da insuficiência das existentes, conforme Gohn:

Destaque-se, finalmente, que nos anos 90 o modelo de movimento social norte-americano chega ao Brasil por intermédio de ONGs internacionais. Que modelo é este? É o modelo de movimento-organização, com ênfase na auto-estruturação a partir de certos pontos: política interna de captação de recursos; constituição de uma base de adeptos e militantes; articulação com a sociedade civil e política por meio de políticas de parceria; envolvimento em projetos sociais operacionais; e política de formação e qualificação de quadros. (Gohn 1997, p. 240)

Esta relação público-privado na educação, através de repasse financeiro do Estado para as instituições filantrópicas, aparece como “privatização”, podendo beneficiar alguns ou provocar desigualdade das pessoas com deficiência. Por este caminho será acentuada a equação perversa que marca a política educacional brasileira, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país (Saviani, 2013, p. 754).

A parceria exposta público-privado, parece trazer uma perspectiva segregadora ou afastando o entendimento da educação das pessoas com deficiência como direito. Pois bem, na prática o que acontece é que o poder público não consegue suprir todas as demandas. Rebelar-se contra o sistema ou ficar parado não é opção, pois as demandas sociais estão cada vez maiores e mais próximas de nós. São muitos os que ficam à margem, como mulheres, pobres, negros. Especificamente reflito sobre a pessoa com deficiência, que na maioria dos casos, traz o conjunto, não se trata da pessoa em si, trata-se como pessoa de direitos, não podendo ser resumida a uma sigla (PCD), menos ainda a “o(a) menino(a) da APAE”, mas um munícipe, regido pelos direitos humanos, que são para todos. Conforme Amaral,

Atualmente, há um número significativo de entes do terceiro setor dispostos a ocupar espaços como atores sociais e políticos e a combinar a defesa da cidadania e da democracia participativa com iniciativas imediatas e colaborativas para os problemas sociais. (Amaral, 2003, p. 47)

Esses debates acabam gerando conflitos entre os envolvidos, seja entre as pessoas com deficiência, a academia e as próprias entidades filantrópicas. A esse assunto, Sasaki (2010) explicita que:

[...] as entidades que atendiam pessoas com deficiência intelectual queriam trabalhar sozinhas, sem fazer parte do Movimento. Tanto que as APAEs e as Pestalozzis sempre tiveram a luta delas; elas não se interessavam pela nossa luta, e nós também não nos interessávamos pelo movimento delas. (Sasaki, 2010, p. 407)

E quando observamos os avanços em legislações ou provocações de debates, aparece ainda um abismo quando nos deparamos com pessoas públicas, muitas detentoras da lei, outras não, a chamar a pessoa com deficiência pela sigla ou mencioná-la por ser atendida em alguma instituição. Intriga-nos é que o termo “pessoa com deficiência” é resultado de um processo de mudanças, conforme o período histórico; contudo, não houve grandes transformações no que diz respeito ao comportamento preconceituoso de muitos. Antes “portador de deficiência”, essa nomenclatura foi abandonada por sugerir que a deficiência fosse itinerante, passou então, em meados da década de 1990 a se utilizar “pessoas com deficiência”, valorizando não a condição, mas a pessoa.

Note-se que:

[...] a deficiência é inerente à pessoa que a possui. Não se carrega, não se porta, não se leva consigo, como se fosse algo sobressalente ou um objeto. Tampouco deficiência traz alguma sinonímia com doença e não é expressão antônima de eficiência (que tem o seu contrário em ineficiência). (Madruga, 2010, p. 19)

## **BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR E MOVIMENTO APAEANO**

Fazendo um breve resgate sobre o início das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, recordamos que, em 1990, na Conferência Mundial da Unesco, foi discutida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Em Jomtien, em seu artigo 3º encontramos “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, e também:

as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (Unesco, 1990, p. 4)

Ainda na década de 1990, justamente reforçado pela proposta da Unesco, foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Considerando a educação para todos, o documento propunha que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Salamanca, 1994, p. 3).



A Declaração traz a ideia de que os alunos deveriam aprender juntos, quando possível, sem qualquer distinção que envolva sua capacidade, e fazia contraponto quanto ao aluno nos casos em que a escola regular não se adequava às necessidades necessárias para desenvolvimento. Outro avanço importante foi o de solicitar o olhar dos governantes em relação ao redimensionamento do sistema de ensino. Sabemos que o processo de inclusão nunca foi e não será fácil, mas mudanças já estão acontecendo, não da forma que gostaríamos. Trazer e fomentar o olhar reflexivo, iniciar debates desde a infância, podem ser ferramentas auxiliaadoras para implementação de políticas públicas.

Conforme mencionado brevemente, dois marcos importantes da educação inclusiva foram, em 1990 e 1994, a Declaração de Salamanca e as intervenções da Unesco. Antes de contextualizar as Apaes nesta trajetória, trago brevemente o estudo de Mazzota (2005) para algumas contribuições. Tivemos iniciativas isoladas inspiradas por influências norte-americanas e europeias, que se iniciaram no Brasil em 1854, especificamente para cegos e surdos, foco nas deficiências físicas durando aproximadamente até 1950, com a fundação da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

Em 1940 foi instalada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e, em 1948, no Rio de Janeiro, foi fundada a Sociedade Pestalozzi no Brasil, já no intuito filantrópico, destinado a crianças e adolescentes com deficiente intelectual.

Bueno (1993) analisa que o surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (Bueno, 1993).

Cabe ressaltar que, entre 1976 a 1950, aconteciam provocações e mudanças na questão do assistencialismo, presentes desde o contexto histórico anterior. Assistencialismo já influenciado pela terminologia “ajuda”, “incapaz” e por preconceitos existentes nas sociedades. Além da forte presença da influência religiosa na perspectiva de caridade (Mazzotta, 2005).

Fica claro no estudo de Mazzotta (2005), que se executaram, no período 1976-1979, programas visando ao melhor e mais amplo atendimento possível. Dentro das condições e recursos existentes, foram elaborados modelos de organização curricular para deficientes mentais, trazendo organização e estruturação dos serviços, traçando diretrizes para o atendimento, assim como orientação e assessoria técnica, dos novos arranjos, conforme nos aponta:

Fica evidenciado, nestes documentos oficiais, que o período de 1976-1979 houve a consolidação de uma política da Educação Especial operacionalizada na implantação de sua estrutura administrativa e didática. Cobrindo várias dimensões da educação especial, o órgão técnico central do Governo Federal (SEE da CENP) reforça e clarifica a posição da educação e do sistema estadual de ensino de educação para todos. (Mazzota, 2005, p. 197-198)

Ainda nos estudos de Mazzota, foi em 1988, que se iniciou a responsabilização dos municípios pelo oferecimento do ensino pré-escolar e fundamental, contando com serviços e apoios especiais; porém, foi só a partir da Constituição Federal de 1988 e das Constituições Estaduais de 1989 que:

Tal responsabilidade tem sido, mais largamente assumida e cumprida pelos municípios. Tal ocorrência se deve, particularmente, ao que dispõe a primeira no artigo 208, (garantindo, além de outros, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”). (Mazzota, 2005, p. 206-207)

A partir dessas movimentações históricas e políticas, vieram os outros documentos presentes até aqui, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9.394/1996*; *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/2020*, revogado recentemente pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023; *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência-2006*; o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pelo *Decreto nº 7.611/2011*, entre outros avanços importantes. Trago brevemente para este contexto, pontos relevantes relacionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme Art. 5º da Resolução nº 4/2009: o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

O Atendimento Educacional Especializado inserido na inclusão escolar, vem como um marco importante na ampliação de condições de plena participação dos alunos, considerando suas necessidades e potencialidades; sobretudo em relação à educação especial. A seguir outros desdobramentos ainda a respeito Educação Especial;

No documento PNEE, a perspectiva desenvolvida é de que a organização da educação especial fortaleça-se pela ampliação de serviços caracterizados como apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum e deixe de oferecer formas de atendimento substitutivas ao ensino regular. Nos termos do documento: “As atividades

desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferem-se daquelas realizadas nas salas de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (grifos nossos), pois deve identificar, elaborar e organizar “recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. (Prieto, 2013, p. 32)

A partir deste contexto histórico, o qual a educação especial se organiza como Atendimento Educacional Especializado, a resolução de 2009 vem no sentido de operacionalidade da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, trazendo diretrizes do Atendimento Educacional Especializado, quais instituições podem oferecer, já que anteriormente tínhamos a excepcionalidade em espaços especializados; integrando encaminhamentos de 2008, e prorrogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que em seu artigo Art. 1º traz as seguintes diretrizes: “VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”.

Trazem perspectivas na oferta pelos os Centros de Atendimento Educacional Especializados; outra mudança do Decreto em seu Art. 4º, traz a opção do Poder Público, estimular o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, assegurando a dupla matrícula, com a regulamentação do Decreto nº 10.656/2021. Algumas discussões e conflitos sobre o financiamento são provocados ainda mais neste momento; há quem defenda uma espécie de barganha em relação às matrículas, ou com relação aos serviços na área da saúde ofertados nas instituições.

No Espírito Santo optou-se pela dupla matrícula, que na prática acontece da seguinte forma: uma matrícula podendo ser realizada no Atendimento Educacional Especializado da escola regular e outra em instituições filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação. Especificamente pactuou-se isso com as APAES.

É neste contexto apresentado, que acontece a parceria no âmbito da Educação Especial com as Apaes no Espírito Santo, na oferta do AEE no contraturno da escola regular, o qual, internamente, chamamos de CAEE - Centro de Atendimento Educacional Especializado; com contrato, previsto em Edital de Credenciamento com a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, desde 2014.

Percebemos que de 2008 a 2011 houve a organização e estruturação da oferta do AEE por entidades filantrópicas e, após este período, os Estados se organizaram para operacionalizá-lo. Percebemos poucos movimentos da escola regular, ou de outros membros, para provocar ou atender o público-alvo da educação

especial, sobretudo num momento de crescente aumento desses alunos. No Espírito Santo, por exemplo, consolidando-se com as APAES, somente em 2014.

Reforçamos que a educação especial não pode ser tratada como produto. Concordamos com educação inclusiva, baseada em atentar-se para mudanças, no âmbito dos sistemas de ensino, da prática de cada profissional da educação. Pietro (2013) traz algumas considerações sobre os objetivos da educação especial. Implica em aceitação mútua; atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais; consequentemente em classes comuns, atentando-se para mudanças em relação às particularidades do aluno com necessidades.

Sob essa perspectiva, dentre os objetivos almejados, espera-se que os alunos compartilhem os mesmos espaços de ensino, usufruindo todos os bens e serviços disponíveis em convivência com os demais colegas, em um movimento que deveria implicar em aceitação mútua. A proposta de atender alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais, consequentemente em classes comuns, implica atentar para mudanças, no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação, em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades. A educação, com essa compreensão, antes de ser adjetivada como especial, por ser educação não deve ter marcas assistencialistas e/ou médico-psicológicas e sim, caráter escolar. (Prieto, 2013, p. 29)

## **SURGIMENTO E CONTRIBUIÇÕES DAS APAES**

Foi a chegada de Beatrice Bemis (1942-1995) dos Estados Unidos, mãe de Carolina, com Síndrome de Down, que provocou a junção de pais e amigos para, em 1954, dar início ao movimento apaeno no Brasil, com a primeira instituição no Rio de Janeiro, com o nome Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

Assim, começou a ser organizada em todo Brasil, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla. As Apaes são entidades sem fins lucrativos, organização da sociedade civil, de interesse público, conforme a Lei 9.790/1999, Art. 1º:

Para os efeitos desta Lei, considera-se sem fins lucrativos a pessoa jurídica de direito privado que não distribui, entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados ou doadores, eventuais excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, bonificações, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplica integralmente na consecução do respectivo objeto social. (Brasil, 1999)

As Apaes têm a missão de promover e articular ações de defesa de direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos nacionais e internacionais para a melhoria da qualidade dos serviços prestados

pela associação, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. Ao todos são mais de 2.249 unidades de Apaes no Brasil (Apaes Brasil, 2023).

Junto à Federação Nacional das Apaes temos 24 federações estaduais, com a finalidade de serem: associação civil beneficente de assistência social, de assessoramento, de defesa e garantia de direitos com foco no fortalecimento do movimento social da pessoa com deficiência, formação e capacitação de lideranças, defesa, efetivação e construção de novos direitos, promoção da cidadania, enfrentamento das desigualdades sociais, articulação com órgãos públicos de defesa de direitos, dirigidos ao público da política de assistência social, nas áreas da educação, saúde, esporte, cultura, formação do trabalho, estudo e pesquisa, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, com duração indeterminada. As federações estaduais têm a “missão” de promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o movimento perante os organismos estaduais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários (Apaes Brasil 2023).

As Apaes têm seu papel de destaque no contexto da inclusão, no acolhimento à pessoa com deficiência e sua família, tanto ao reivindicar políticas quanto ao oferecer múltiplos atendimentos e serviços, tornando-se referência em diversos serviços de saúde conveniados com Sistema único de Saúde, assim como da Assistência Social, especificamente o da Educação. Assim, retorno ao debate a respeito de algumas críticas no sentido de barganha em relação às matrículas, ou com relação ao serviços na área da saúde ofertados nas instituições. Se historicamente a luta foi por avanços e políticas inclusivas, que sejam feitas respeitando-se a particularidade, o empoderamento e protagonismo da pessoa com deficiência, como a instituição poderia, pressionar a família na escolha? Ou pressioná-la no que chamam de serviço casados (educação+saúde)?. Trago uma consulta breve, realizada em novembro de 2023 no painel de Monitoramento-Seges, da Secretaria de Educação do Espírito Santo: número de alunos Público-Alvo da Educação Especial - 8.837 e Alunos com matrículas em turmas de AEE - 6.233. No mesmo portal é possível verificar o provável número de matriculados nos Caees, das instituições, que ficaram com um pouco mais de 3.000 mil matrículas. É necessário, continuarmos com os debates sobre inclusão de pessoas com deficiência intelectual, incluindo os diversos atores; seja as instituições, governo, entidade civil, academia, provocando uma dimensão de múltiplos olhares ou saberes para se discutir educação especial. O livro “A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios” de 2013, traz importantes apontamentos e reflexões da academia, entre eles o de Pietro, p. 27:

Outra característica da citada definição de educação especial é destacar que os recursos e serviços são “próprios desse atendimento”, pois a centralidade do documento todo é o atendimento educacional especializado compreendido como todas as formas de acompanhamento e de intervenção pedagógica com características de apoio à permanência do aluno com necessidades educacionais especiais em classe comum. Todavia, a educação especial não pode ser definida tão somente como um conjunto de recursos e serviços, tampouco ser substituída pela denominação atendimento educacional especializado, pois assim não estão contempladas as suas contribuições enquanto área de conhecimento, que produz fundamentação teórica e prática sobre alunos com necessidades educacionais especiais, inclusive para subsidiar práticas pedagógicas exercidas em classes comuns onde esses alunos estão matriculados. (Pietro, 2013, p. 27)

Destacamos o papel das Apaes neste contexto no sentido de integração, junto a escola regular, onde o aluno pode encontrar na APAE o apoio a permanência nas necessidades educacionais especiais, as intervenções necessárias, que aliadas a escola regular dão qualidade e autonomia no meio social e no desenvolvimento educacional. Procura-se, dessa forma, assegurar a autonomia, suas particularidades e necessidades, olhar a pessoa e não a deficiência. Não se trata de preparar o aluno, de “modelo especial”, pois não existe modelo. Ou querer que ele caiba dentro de um sistema, com uma série de “adaptações”, mas no sentido de educação integrada à inclusão.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (Mittler, 2007, p. 34)

E neste sentido, do foco no aluno, na aprendizagem, no que estamos provocando para que ela aconteça, que trago para este debate um comentário de Vygotsky (1997) em que se faz a aproximação da tendência da escola especializada para a escola comum:

Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais. (Vygotsky, 1997, p. 149)

O foco é nos basearmos na inclusão escolar como eixo norteador, e assim, provocar debates e quebrar paradigmas de uma sociedade que não está

acostumada com o “diferente”. Dessa forma, acreditamos que, aos poucos, as mudanças vão ocorrendo.

É necessário analisar a aprendizagem desde sua complexidade e não de forma isolada, como se dependesse somente do aluno. É preciso olhar de forma construtiva, onde todos os dias se reconhece que se aprende um pouco. Isso exige um habituar o olhar do professor para captar quando o aluno não aprende ou não avança e precisa de uma maior atenção. Requer intervenções, requer mudança, materiais específicos, outros meios de acesso ao currículo. Por isso a importância do professor em conhecer o processo educativo, adequar-se às necessidades.

Outra ideia que Vygotsky traz para esta reflexão diz respeito ao trabalho educativo que é o processo de apropriação ou internalização do patrimônio humano genérico que é a cultura. Por isso a importância de a criança contar com a orientação de um mediador, um professor, que deve atuar a fim de garantir o desenvolvimento desse sujeito para que possa subjetivar, a si próprio como também a realidade. Isso ocorre de forma cíclica, com uma constante apropriação de conhecimentos.

Ressalto a mediação como ferramenta fundamental para educação inclusiva, justamente por trazer apontamentos imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento, “o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social” (Vygotsky, 1987, p. 161).

A mediação sugerida, requer muito do professor, mas sabemos como é a realidade em sala de aula, das dificuldades que enfrenta: as condições para cursos ou programas de formação e capacitação para o professor; apoio na adaptação do currículo; alfabetização; mudanças físicas estruturais; apoio no planejamento; as avaliações externas; entre outras.

Especificamente, acerca da avaliação, é importante tomar o cuidado de não usá-la como simples medida, dimensão comparativa, nem tão pouco excluir alunos com necessidades educacionais especializadas, mas deve ser norteada pelo objetivo de fornecer elementos que auxiliem o professor a diagnosticar dificuldades e elaborar maneiras de saná-las. Sendo assim, as avaliações podem ser adaptadas, diversificadas, tendo como referência a interação social, ou seja, colocar à disposição esse conjunto de apoio, de forma flexível em relação à necessidade do aluno.

O processo de ensino é amplo, precisa de um grande mecanismo para funcionar adequadamente e oferecer uma educação de qualidade. A inclusão escolar para pessoas com deficiência intelectual, considerando que o processo de aprendizagem e desenvolvimento andem juntos, pede debates que precisam ir além dos



potenciais humanos. Os mecanismos educativos, não podem ser dissociados do projeto educativo em sua amplitude, inclusive das políticas públicas, dos projetos educativos, das discussões sobre diversidade. “Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística” (Vigotski; Luria; Leontiev, 1988, p. 116).

Se analisarmos que, segundo o princípio descrito por Vygotsky, no processo de inclusão na visão da teoria sócio-histórica, a criança aprende com o meio social, e já iniciarmos a discussão de inclusão já na infância, podemos então pressupor adultos menos preconceituosos. O aluno aprende pela interação com meio, seja escola regular ou entidade. Na escola regular, com convívio social, o aluno aprende a se colocar no mundo, aprende o currículo, e até mesmo colocar em prática suas construções sociais adquiridas. É na escola regular que também se põe em prática o que se aprende na instituição em relação a se posicionar pela fala ou meio de comunicação quando precisar se empoderar. O mesmo acontece quando está na instituição especializada, com atendimento individualizado, multidisciplinar ou no Atendimento Educacional Especializado no contraturno. Os conhecimentos adquiridos em ambos espaços, seja no regular ou entidade ou sociedade, se completam e se complementam, fortalecem ainda mais o histórico cultural construído para cada indivíduo.

Ou seja, o aluno poderá se apropriar do conhecimento iminente tornando-o conhecimento efetivo e este produzirá mudanças sociais e psíquicas em relação ao processo de aprendizagem. O desenvolvimento da criança se dá com o desenvolvimento das funções psicológicas que aparecem, segundo Vygotsky (2012, p. 114), da seguinte maneira: “[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intrapsíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas”.

Seja na escola regular ou na Apae, o aluno aprende pela interação com o meio, favorecendo os conhecimentos adquiridos, assim fortalecendo sua construção histórica, sua colocação na sociedade e, automaticamente, acontecendo a inclusão escolar.

A análise feita até aqui na perspectiva da inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual, em diferentes contextos históricos até os momentos atuais de avanços nas políticas públicas educacionais desenvolvidas para educação especial e inclusiva, apoiadas na perspectiva do processo de inclusão na visão da teoria sócio-histórica, trouxe reflexões sobre o olhar amplo para este debate, do papel do professor, avaliação, as intervenções que devem ser repensadas se necessário.

Percebe-se todo o contexto em que a pessoa com deficiência intelectual está inserida, da trajetória percorrida até aqui. Cada legislação criada traz um momento, uma conquista, mas nem sempre significa que serão cumpridas. A recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, traz um momento, de uma sociedade ainda preconceituosa, apresenta ainda barreiras do capacitismo, arquitetônicas e atitudinais. Por outro lado, traz avanços, traz sonhos, traz provocações para a sociedade, para as pessoas com deficiência no mundo do trabalho, na universidade, onde elas quiserem. Traz a importância de se pensar os objetivos da educação especial, de um espaço inclusivo, baseado no princípio de diversidade, uma prática pedagógica que reflita suas ações, um processo educativo inclusivo e colaborativo, de unificar saberes, com foco no sujeito como eixo norteador da inclusão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabemos dos avanços alcançados até aqui, no que diz respeito a legislações, direitos e melhorias para pessoas com deficiências intelectual e suas necessidades, seus anseios, suas particularidades. Sendo vista como indivíduo e em sua heterogeneidade, entendemos a responsabilidade do governo, das instituições filantrópicas de apoio, da academia, da família, da escola, do professor e da sociedade. O foco não é responsabilizar um ou outro. Podemos cobrar, reivindicar, participar das mudanças, ajudar a fomentar para que aconteçam transformações. Todos têm responsabilidades e todos devem assumi-las. Conforme Amaral:

Assim, a construção da credibilidade da instituição do terceiro setor junto à sociedade civil e ao governo se alicerça em gestão profissional, isto é, em grupo de instrumentos de gestão: a concepção de ações sustentáveis; a convocação de parceiros para colaborar, para fazer junto. (Amaral, 2003, p. 51)

Ainda importa salientar que é preciso ter o cuidado ao se colocar o foco na pessoa como motivo único para inclusão, quando na verdade, a inclusão deve acontecer de forma ampla, contemplando as questões de gênero, políticas, étnicas, econômicas, religiosas, psicológicas entre outras. A inclusão enquanto plena acolhida de toda a diferença permanece uma luta constante. A ênfase sobre o papel do professor e da escola neste processo justamente pelos movimentos constituídos e já entregues ao longo da história, espaço de formação social, sugere ainda continuarmos a discussão e fomentar a inclusão nas escolas, já na infância, na Educação Infantil e prolongar os debates nos demais espaços.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Valeska. **O Programa Alfabetização Solidária e o Programa Acelera Brasil**: um estudo de dois casos de parcerias e alianças do terceiro setor com atores governamentais e empresariais. 2002. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília.

APAE BRASIL. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais**. Histórico da APAE no Brasil. (2023) Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2>>. Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988, Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/591211/CF88\\_EC110\\_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/591211/CF88_EC110_livro.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 10 Dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 Dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999**. (1999). Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências, Brasília, Recuperado em 4 janeiro, 2019 de <http://www.planalto.gov.br/>.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BUENO, José Geraldo Silveira, **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>, Acesso em 10 Nov. 2023.

Gohn, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais – Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

MACHADO, E. M. **Formação e Trabalho de Profissionais da Educação**. Relatório de Pesquisa. Curitiba, UTP. 2008.

MACHADO, E. M. A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. *In*: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (Orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO. 2009.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos**: ótica da diferença e ações afirmativas. São Paulo. Saraiva, 2013.

MAZZOTTA, Maria José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Editora ABDR. Porto Alegre, 2007.

NOWILL, Dorina de Gouvêa. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**/ compilado por Mario Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Entrevista concedida a Deivison Gonçalves. Gonçalves Amaral e Corina Maria Rodrigues Moreira. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/historia-do-movimento-politicodas-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 20 out. 2023.

ORO, E M. et al. Prestação de Contas à Sociedade: o caso das APAEs de Santa Catarina. *In*: **XVII USP International Conference in Accounting**. São Paulo. 25 a 27 julho de 2018, <https://congressosp.fipecafi.org/anais/18UspInternational/ArtigosDownload/874.pdf>, Acesso em 19 out. 2023.

PRIETO, Rosângela Gavioli, Política de Educação Especial no Brasil: evolução das garantias legais. *In*: VICTOR, Sonia Lopes.; DRAGO, Rogério.; CHICON, José Francisco (Org.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p. 17-35.

SAVIANI, Dermeval Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, núm. 124, jul.-sep., 2013, pp. 743-760 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87328534006.pdf> . Acesso em: 10 Dez 2023.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SASSAKI, Romeu Kasumi [5 de fevereiro de 2009]. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**/ compilado por Mario Cléber Martins Lanna Júnior. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Entrevista concedida a Deivison Gonçalves Amaral e Corina Maria Rodrigues Moreira. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/historia-do-movimento-politicodas-pessoas-com-deficiencia-no-brasil>. Acesso em: 08 nov. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia (Obras escogidas)**, v. V. Madrid: Visos, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semiovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2012.

**“TE AMO”:  
QUANDO A ESCOLA PRECISA SE  
REINVENTAR PARA REALMENTE INCLUIR**

*José Raimundo Rodrigues<sup>1</sup>*

**O CONTEXTO DE ONDE NASCE ESSA REFLEXÃO<sup>2</sup>**

Em agosto de 2023, estando em minha cidade natal, Carandaí-MG, participei de um evento municipal organizado por Virgínia Queiroz, vereadora do PT, cujo mandato tem procurado, dentre outras lutas populares, provocar as questões relacionadas ao direito à educação por parte das crianças consideradas atípicas e, facilmente, excluídas do processo de escolarização sob argumentos os mais diversos. A *II Jornada TE AMO*, realizada anualmente, nessa ocasião tinha por objetivos: avançar em reflexões acerca da educação, tendo como elemento disparador a questão da inclusão de crianças atípicas, particularmente, aquelas com Transtorno do Espectro Autista; oportunizar espaços de debates com profissionais da educação, da saúde mental e familiares de crianças acompanhadas pela Educação Especial.

A reflexão aqui retomada fez parte de uma mesa ocorrida no dia 08 de agosto em que o Dr. Luís Renato Braga Arêas Pinheiro, Defensor Público do Estado de Minas, tratou sobre “Os desafios do professor de apoio” e a psicóloga Jéssica Waleska abordou o tema “Terapia centrada na família”. Ao insistir nesse registro, desejo manifestar a necessidade de deixarmos vestígios do que temos realizado e que, diante da avalanche de contínuas demandas, nem sempre legamos ao futuro aquilo que tão recentemente já pertence ao passado. No dia 09 outra mesa foi composta com os seguintes participantes e temas: médico Felipe Fortes - “Saúde mental da família, cuidando de quem cuida”; o delegado de Polícia Civil, Saulo do Prado - “Retornar ao bem viver”; Camila Lima - “O

---

1 Licenciado em Filosofia (PUC-MG); mestre e doutor em Educação pela UFES, mestre e doutor em Teologia Sistemática pela Faje-BH; Coordenador de Turno na Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES. E-mail: jrzenega@yahoo.com.br.

2 Especial agradecimento a Eldimar de Souza Caetano e Virgínia Queiroz que leram a primeira versão do texto. Respectivamente, à professora e à vereadora, que continuem suas lutas fecundas pelo direito à educação.

respeito começa na inclusão”; Karina Sala - “Eu, mãe Atípica” e Elisângela Campos - “Os desafios do gestor na educação 4.0”.

Considerando a heterogeneidade do público ocorreu-me pensar em uma forma que facilitasse aos participantes acompanhar minha reflexão e também guardá-la de *cor*, no sentido mais profundo e afetuoso dessa expressão, ou seja, que pudessem deixar-me inscrever neles, em seus corações, algo que já havia passado pelo meu interior. Por isso, a escolha de um acróstico que mnemonicamente pudesse ser facilmente recuperado e abrisse diálogos para além daquele da Câmara Municipal de Carandaí.

O texto que ora se apresenta nasceu daquela fala de uns 20 minutos em que também eu, enquanto provocador de uma reflexão, saí dali deixando reverberar em meu interior outras reflexões. Esse texto escrito não é a compilação da fala outrora realizada, mas é uma ampliação do que lá, diante daquelas pessoas a quem devo muita gratidão, gestou-se em mim como palavra que pedia ser grafada para que pudesse deixar no mundo mais umas marcas do que vivemos e sentimos em relação à educação.

## **VOLTAR A FALAR SOBRE O AMOR/COMPROMISSO NA EDUCAÇÃO?!**

Quando uma expressão se banaliza, nem sempre conseguimos resgatar seu sentido mais radical, aquilo que expõe suas raízes mais profundas. Na atualidade a palavra “amor” presta-se a diversos sentidos, muitos dos quais marcados por uma extrema superficialidade, o que, por si só, já deveria impedir seu uso abusivo. O amor tão cantado e, ingenuamente, romantizado no contexto de uma cultura neoliberal, parece não se sustentar nem mesmo diante das pequenas crises. Dessa forma, reações adversas são recorrentes quando aproximamos “amor” e “educação”. Em nome de certo profissionalismo, aparentemente, isento de sentimentos; supostamente assentado numa pseudo neutralidade, são comuns expressões que tendem a desvalorizar qualquer vínculo de amor no fazer educacional.

E, quase sempre, os opostos se atraem; portanto, temos também, no outro extremo, discursos que, pautados sobre certa ideia de afeto/amor, bastante sentimental, creditam o sucesso da educação apenas ao envolvimento dos profissionais com os estudantes, recusando-se a compreender, para além de questões pragmáticas, uma objetividade no que se refere ao amor na educação. Consequência muito imediata disso é um discurso, nem sempre explícito, a sugerir que basta “amar” os educandos para se alcançar êxito na vivência escolar. E, com frequência, sob a égide dessa afetividade desmesurada, estudantes gozam o estar na escola, sem maiores incidências em suas vidas, circulando sobre um mesmo e empobrecido circuito em que um sentimentalismo funciona como



álibi ou panaceia para todos os problemas educacionais. E, possivelmente, muito do substrato religioso cristão parece orientar também certa proposição de um sacerdócio docente cujo amor beiraria o sacrifício final pela educação.

Sandra Soares Della Fonte (2007) já nos alertava para essas questões:

São bastante recorrentes, no imaginário social, as associações entre a prática educativa escolar e o amor. Essas associações ganham diversas nuances; podem, por exemplo, assumir um viés religioso (à semelhança do sacerdote, o professor aparece como aquele que, por amor, abraça a missão de ensinar e assume todos os sacrifícios de sua vocação) ou um sentido maternal (a profissão docente como vocação naturalmente feminina). No Brasil, uma das relações clássicas entre educação e amor foi celebrizada por Paulo Freire que, na afirmação da liberdade e contra qualquer tipo de domesticação, proclamou a educação como “[...] um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1989, p.96). Contudo, o caráter progressista que ganha essa afirmação da educação como um ato de amor em Paulo Freire se perde na proposição de Gabriel Chalita (2003) de uma “pedagogia do amor”, voltada para a preparação para o mundo competitivo. (Della Fonte, 2007, p. 328)

Entre um “educação não se trata de amor” e um “o amor tudo salva na educação”, gostaria aqui de recuperar uma dimensão, desde suas gradações, tal qual herdamos dos gregos para nos aproximarmos de uma aposta no amor enquanto compromisso que se dá em relação à educação, de modo especial, aquela que substantivamos e objetivamos como “inclusiva”. Na Grécia Antiga temos uma complexa terminologia para se tratar do amor (*eros*, *philia*, *porneia*), porém marcada por uma compreensão de que o amor é um atributo humano que denota a condição de insatisfação, de desejo, de atração.

Por uma via de autoconhecimento o humano é convidado a sublimar determinados desejos alçando um patamar em que o amor se transforma em busca pela sabedoria. Pode-se, portanto, ter em consideração uma *scala amoris* (escada do amor) que na perspectiva platônica sugere uma ascensão correta na busca do bem que conduz o homem à plenitude da vida. Temos, então, que o amor se relaciona ao bem, não como simples posse, mas como exercício árduo em que se busca a transformação do desejo inicial - *eros*, na sua forma primitiva de apego a um *eros* que se traduz como sublimação ao bem (*agathós*) e ao belo (*kalós*). Della Fonte novamente nos auxilia:

O amor atravessa a condição humana à medida que ela se apresenta como incompletude e falta; esse caráter faz do ser humano um ser de desejo. Deste modo, o amor é um movimento, visto que estabelece uma relação que se volta para o não-eu, ou seja, para aquilo do qual se necessita e em nós não se encontra. Além disso, ele também se dirige para os meios de sua aquisição, para a satisfação dessa carência. Eros parte da privação e

almeja a plenitude. Nesse sentido, ele envolve, ao mesmo tempo, a passividade de ser afligido pela carência e a atividade desejante de saciar essa privação. (Della Fonte, 2007, p. 330-331)

A *kalokagathia* (literalmente junção entre o belo e o bom) proposta por Platão assinala o amor como uma virtude cultivável no humano. Platão nos apresenta o amor como caminho para a sabedoria. E Della Fonte continua:

Na ascese erótica, passa-se “[...] do plano das relações afetivas entre as pessoas para o plano da relação afetivo-intelectual entre sujeitos e verdade [...]” (Pessanha, 1987, p.85) Por isso, o Eros é um agente educativo. Ele não é sábio tampouco um completo ignorante, conhece o que ignora. Por ter ciência da sua insciência, ele deseja o saber, ele é amante da sabedoria. Só Eros pode ser filósofo. Assim, para Platão, o amor não se contrapõe ao processo de conhecimento, mas é seu elemento motor. A reflexão plena não cala o amor; pelo contrário, ela não se realiza sem ele: Eros e Sophia entrelaçam-se. O amor supremo transmuta-se em *Philia* (amizade). (Della Fonte, 2007, p. 332)

Mais próximo de nós, como já mencionado, Paulo Freire resgata no contexto brasileiro, uma associação possível entre amor e educação. O educador afirmava que o processo do educar, tendo em vista, o desejo de transformação da realidade só pode ser vivido enquanto ato de amor, ou seja, um compromisso com o outro, por um desejo comum de melhorar o mundo. É o bem e o belo desejados que nos conduz em uma educação virtuosa, alicerçada num amor/compromisso. Há aqui, sem dúvida, muito em comum com a tradição grega, uma compreensão da dimensão política do amor. Como bem o assinalam Elizandra Jackiw, Cristiane Benvenuti e Sonia Haracemiv (2021)

A concepção freiriana de educação pauta-se em uma pedagogia libertadora fundamentada no diálogo, na esperança e nas verdadeiras relações humanas para a conscientização e autonomia do ser, a qual sem o amor torna-se impraticável. Para Freire (1921-1997) a amorosidade é necessária às relações educativas uma vez que somente a competência técnico-científica e o rigor negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica; (Jackiw, Benvenuti; Haracemiv, 2021, p. 8)

## **TE AMO: UM ACRÓSTICO PARA NOS FAZER PENSAR E SENTIR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Acrósticos podem se prestar aos mais diversificados objetivos. O nome da *II Jornada TE AMO* brinca com o siglema do Transtorno do Espectro Autista, realçando o quanto quem o experimenta é atravessado pelo verbo amar nas suas múltiplas implicações. Eu quero brincar com as letras, considerando que cada uma delas permite um mergulho na reflexão. As letras parecem sofrer de certa solidão e estão sempre a procurar companhia. Uma letra chama outra e temos

palavras que vão chamando outras e nos possibilitando fazer da linguagem esse exercício do ser humano.

### *Tempo*

Refletir sobre a educação inclusiva nos lança diretamente à palavra “tempo”. Irei me deter em três aspectos do tempo: realidade contextualizada; realidade cronológica aplicada ao contexto escolar; realidade a desafiar a escola.

A escola moderna, como a conhecemos ainda na atualidade, é algo recente. Ela é fruto de um tempo em que o saber do conhecimento racional assumiu um *status* que exigia não somente conservar o já sabido, mas transmiti-lo de forma organizada e sistemática num espaço próprio, legando às novas gerações o fruto do conhecimento acumulado. A educação escolar instituída como obrigatória ainda é um pouco mais recente e sempre experimentada com inúmeras contradições. Com o advento da industrialização e, mais próximo a nós, as transformações no mundo do trabalho, mais rapidamente fizeram-se necessários espaços onde se pudessem alojar as crianças enquanto seus pais e mães se ocupam em busca de uma remuneração, vendendo a força de trabalho que possuem. Dessa maneira, a escola, como instituição nova da modernidade, conserva e também se adapta a cada contexto. Isso nos demanda sempre considerar o tempo da escola enquanto realidade contextualizada, tarefa essa assumida, particularmente, pela história da educação.

Nesse contexto, enquanto direito, a educação no Brasil ainda encontra opositores. Ainda hoje reverberam as práticas segregacionistas e excludentes do passado, quando a evasão escolar, praticamente, era imputada como culpa do estudante e seus familiares, isentando a escola de sua ineficácia e intransigência em formar padrões. Sob o argumento de que a escola de antigamente, coisa de vinte ou trinta anos atrás, era melhor, postula-se uma prática de exclusão daqueles que nela chegaram por último e ainda não foram plenamente incluídos.

Como a escola moderna passou a atender grupos de estudantes, o ensino antes ministrado nas residências e numa relação mais íntima, passa a exigir procedimentos que façam a melhor combinação para se alcançar os resultados esperados. A escola assumiu o tempo como realidade cronológica de seu existir: prevê-se idade de entrada e saída; contempla-se o tempo necessário para algumas atividades; elaboram-se horários específicos para o cotidiano da escola; criam-se rotinas; impõe-se uma exigência de simultaneidade. Todavia, considerando-se a existência de estudantes diversos, a simultaneidade e a sincronicidade sempre tendem à exclusão. O tempo da escola é pensado para que uma coletividade funcione simultânea e homogeneizadamente. Anulam-se as diferenças de cada pessoa, submete-se todas a um mesmo tempo e espera-se o mesmo resultado,

independentemente das características específicas de cada um. Freitas (2013, p. 25) questiona sobre a questão do tempo e avaliação no contexto escolar: “O que deve ser levado em consideração para que, no âmbito da educação praticada na forma escolar, se possa perceber o quanto a disposição do fator tempo (componente intrínseco dos ritos de avaliação) é, muitas vezes, a barreira interna intransponível para muitos?”

Para que a escola de fato seja inclusiva faz-se necessário que ela reinvente sua relação com o tempo, ou seja, com nosso atual contexto e também com o seu uso cronológico na educação. Em relação ao contexto, é saber que estamos fadados, mais que nunca, a sermos uma escola à procura do próprio significado de sua existência em um mundo onde as informações podem ser acessadas pela ponta dos dedos. Acerca do uso do tempo na escola, a chegada dos estudantes acompanhados pela Educação Especial aponta para algo já constatado, mas constantemente negado, cada estudante tem um tempo também enquanto realidade subjetiva, não se deixando guiar tão somente pelo tempo cronológico. Luciana Marques (2013, p. 230) faz-nos debruçar sobre essa séria questão:

Como compreender o tempo dos outros? Como entender o tempo da vida atual, que nos dá a sensação de que a vida está cada vez mais à mercê do efêmero e do imprevisível? Quais as implicações disso no tempo dos *outros* e consequentemente no tempo escolar? Como articular no tempo escolar os diferentes tempos dos *outros*?

O aprender não se dá na instantaneidade da simultaneidade, ele ocorre em meio a um complexo que radicaliza nossas categorias temporais e faz-nos perceber que 1 segundo pode ter a densidade angustiante de 3 horas. E, da escola, recordo-me de um aluno autista que se cansava das nossas quase cinco horas de aula e confidenciava-me “já está muito chato!”. Quantos outros que, devidos aos filtros morais, não gostariam de dizer o mesmo? Tempo... Tempo... Tempo... Esse senhor tão bonito... E Legião Urbana já nos avisava: “Então me abraça forte, me diz mais uma vez que já estamos distantes de tudo. Temos nosso próprio tempo! Temos nosso próprio tempo! Temos nosso próprio tempo!”

### ***Experiência***

A escola é um lugar privilegiado de experiências. Considero a experiência, numa perspectiva larrosiana, como aquilo que nos atravessa, constituindo-se em algo que nos transforma, faz ressignificar sentidos. A presença de cada pessoa da comunidade escolar é um convite à experiência e aquele cotidiano, tão marcado por uma efusão de situações a romper com as rotinas programadas, é espaço-tempo propício para se deixar atravessar pelo outro.

Todos que passamos pela escola, gostando ou não, ficamos marcados por

essa instituição. Carregamos no corpo e na memória aquilo que nos afetou naquele ambiente. Levamos conosco também as vidas dos outros perpassadas em nossa vida. A escola gera entrecruzamentos de histórias. Em cada pátio, sala de aula, quadra, laboratório, biblioteca, banheiros, espaços mínimos ou múltiplos, pontos visíveis ou cegos de uma escola, somos colocados diante de possibilidades de experiência.

A experiência não se dá como violência sobre nós. A experiência exige uma abertura ao outro e ao mundo que nos torna capazes de saborear o estar com o outro e com o mundo, mesmo quando tal situação tenha ainda certo gosto indecifrável ou tão inusitado a ponto de pensá-lo como indeglutível. A presença das crianças atípicas, daquelas que escapam do que é padronizado, daquelas que abrem frestas onde antes só existia paredões fechados e centenários, é provocadora de experiências.

Impossível não sermos afetados por aqueles que, por diversas razões, “infligiram” a lei da “normalidade”, fazendo-nos compreender que o “normal” é poder ser diferente, escapar ao já estipulado e formatado. O público alvo atendido pela Educação Especial costuma nos lançar em situações inimagináveis, forjando turbilhões em nosso interior, revolvendo camadas e mais camadas de nossos vernizes teóricos para nos dizer que a escola é lugar de experiência e, assim, nada é previsível, tudo pode ser acidental. Ao comentar sobre a experiência em Larrosa, Sandra Della Fonte (2007) retoma perspectivas centrais da temática:

Se a educação é entendida como uma experiência de sentido, o saber educacional também se vincula, segundo o autor, ao exercício de atribuição do sentido e compartilha outras características com o saber da experiência em geral: é finito, estreitamente articulado à existência de um indivíduo ou uma comunidade em particular - “Por isso o saber da experiência é uma saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Larrosa, 2001, p. 9). Duas pessoas podem enfrentar um mesmo acontecimento e não ter a mesma experiência, pois o sentido ao que lhes sucedeu pode ser diferenciado. Contra o experimento enaltecido pela ciência moderna (genérico, repetível, previsível, que produz acordo e consenso), a experiência afirma sua singularidade, sua não repetitividade, sua incerteza, sua produção da diferença e pluralidade. Ela expressa não apenas que o ser humano confere sentido ao que lhe sucede por meio de palavras, mas que ele próprio “[...] se dá na palavra e como palavra” (Larrosa, 2001, p. 2). (Della Fonte, 2007, p. 329)

Experiência, portanto, aqui se difere da velha ideia de alguém que acumula um conhecimento e, por isso, se tornaria “experiente”. Experiência aqui dialoga mais com a ideia de um ser criança disposto a acolher o novo, permitindo-se impulsionar pelo desejo, assumindo no corpo as condições possíveis de um estudo quase sempre pensado apenas para a cabeça. Para que a escola seja, realmente, lugar de inclusão é necessário que seja espaço propício a experiências

e com pessoas dispostas a isso. Mas, para que isso aconteça é preciso compreender a exortação de Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24)

E recordo-me de um dia em que caí na escola. Queda daquelas incompreensíveis do desajeito da vida. E foi a aluna com deficiência intelectual que me estendeu a mão e perguntou-me com olhar de preocupação: “Você machucou?” A vida é esse exercício a nos pedir a coragem de existir. Por isso, não deixo de cantar com o Almir Sater: “É preciso amor pra poder pulsar. É preciso paz pra poder sorrir. É preciso a chuva para florir. Todo mundo ama um dia. Todo mundo chora. Um dia a gente chega. E no outro vai embora. Cada um de nós compõe a sua história. E cada ser em si carrega o dom de ser capaz. De ser feliz.”

Experiência, então, como convite ao aprendizado da própria felicidade.

### ***Aprendizado***

A terceira palavra do acróstico exige-me uma provocação. Quem de nós, sem grande esforço de recuperação da memória ou sem uma rápida busca em algum site de pesquisas, arriscaria a responder algumas das seguintes perguntas: De que se trata uma oração subordinada adverbial concessiva? Qual a raiz quadrada de 452? Qual a latitude do Trópico de Capricórnio? Quais os impactos diretos da Segunda Guerra no Brasil? Qual a fórmula do “calor sensível” ou da “velocidade média”? Qual o símbolo do elemento Promécio? Curiosamente, todos nós passamos por esses conteúdos em algum momento, mas não os temos facilmente junto de nós e, até mesmo, nos perguntamos para que servem.

O exercício de assumir a ignorância diante do supostamente já aprendido destina-se aqui, tão simplesmente, a nos fazer pensar o quanto enfatizamos sobre os conteúdos no ambiente escolar e não compreendemos que apenas o que for significativo ficará retido em nós. Ao mesmo tempo, destina-se também a dar-mos conta de que, apesar de nossa “normalidade” não fomos capazes de reter essas informações. Sendo assim, cabe o questionamento: por quais motivos insistimos em dizer que os alunos incluídos não assimilaram determinados conteúdos e concluímos sobre a aptidão ou não para o prosseguimento dos estudos?

Valeria aqui um outro exemplo ainda mais direto: quem de nós, no cotidiano, ainda faz uso de letra cursiva? Praticamente, hoje nos comunicamos por mensagens digitadas, mas na escola insistimos em qualificar, ou melhor, desqualificar os estudantes que não sabem letra cursiva. E, por vezes, isso é proposto em relatórios de avaliação como se fosse um critério objetivo para se mensurar o aprendizado de um estudante.

A presença das crianças com necessidades educacionais especializadas nas escolas é a declaração inequívoca de que todos nós temos dificuldades de aprendizagem numa ou noutra área. Os comuns hiper focos dos estudantes acompanhados pela Educação Especial é também uma denúncia do quanto bases comuns não correspondem a interesses particulares e nossa ineficácia de transformar o hiper foco temático num hiperlink, ou seja, naquilo que vai abrindo para outros saberes, formando uma intrincada rede de conhecimentos.

E, novamente, a questão da homogeneização presente na escola parece ser o deflagrador de um processo excludente. Ao desejar que todos façam tudo e que tudo deve ser aprendido por todos, tendemos a matar os campos de interesse como possibilidades amplas de aventuras do saber. Aventuras que poderiam capitanear outros saberes de outros colegas, de outros campos, de outros espaços, inclusive, por vezes, evadindo do espaço da sala de aula. Uma escola que queira incluir precisa ter como meta que o aprendizado não se dá de uma única forma. Os aprendizados são múltiplos e superam em muito os limites tão rígidos, engessados, de nossas “redes”-matrizes curriculares. E jamais podemos nos esquecer da premissa freiriana: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (Freire, 1996, p. 19).

E se somos todos aprendizes também podemos dizer que somos todos “errantes” num duplo sentido. Primeiro, estamos em constante movimento, somos marcados por um nomadismo contínuo. Segundo, o que é humano erra, falha, se equivoca. O garotinho com síndrome de down e Transtorno do Espectro Autista (TEA) chegou pra mim e disse: “A terra não é redonda!” Eu reagi de imediato: “Claro que é!” Ele riu de mim e soltou: “Mentira! A terra é um geóide!” E não é verdade? Talvez, ele, pelo hiperfoco em geografia, tenha entendido mais que eu sobre a irregularidade da forma da terra. E, nessas e noutras horas, só vejo uma alternativa que me recoloca diante das contínuas possibilidades da vida: “Devia ter amado mais. Ter chorado mais. Ter visto o sol nascer. Devia ter arriscado mais e até errado mais. Ter feito o que eu queria fazer. Queria ter aceitado as pessoas como elas são. Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração. O acaso vai me proteger. Enquanto eu andar distraído. O acaso vai me proteger. Enquanto eu andar...”



## *Mudança*

Por ser uma realidade recente, a inclusão de alunos atípicos já é significativa de uma mudança. Uma rápida retomada da história da Educação Especial no Brasil nos faz perceber o quanto passamos de ações segregacionistas a práticas integracionistas até, por fim, aproximarmos-nos de uma proposta inclusiva. E retomar a história da Educação Especial permite-nos também ver como nos comportamos em relação àquelas pessoas que hoje desejamos incluídas<sup>3</sup>. Ecos do passado não parecem de todo abafado e, com certa frequência, ressoam preconceitos acerca da presença dos estudantes com necessidades educacionais especializadas na escola comum.

O fato de a escola regular, comum, acolher os mais diversos estudantes trouxe, de imediato, a possibilidade de que todos os membros da comunidade escolar fossem confrontados com vidas que, historicamente, foram apagadas. As diferenças significativas expostas na escola comum exigiram mudanças de comportamento, mas, acima de tudo, uma mudança de mentalidade. E, possivelmente, a primeira, talvez, seja mais fácil e a segunda gastará algumas gerações para se concretizar. Não obstante o aparato legal que sustenta a política de inclusão no Brasil, certo pensamento de que a escola destina-se tão somente ao futuro, muitas vezes impulsiona uma compreensão da presença dos “outros” junto aos “normais” como um prejuízo para esses últimos.

Somente mudando também nossa compreensão do sentido mesmo da existência da escola é que conseguiremos compreender que não se trata de uma corrida conteudista em que se tem por metas rankings e premiações. A escola pública, na sua natureza de instituição que assegura a existência da diferença, é possibilidade de troca de saberes na formação de uma humanidade. Aquilo que não pode ser mensurado nas limitadas avaliações de conteúdo é, certamente, o mais essencial dos aprendizados escolares: saber-se na existência com o diferente, reconhecendo seus direitos, colocando-se ao seu lado como companheiro, assumindo uma jornada formativa que chegue e fale aos mais recônditos de nosso ser.

Como humanos, somos também seres de certa repetição e, o fato de acumularmos uma memória corporal que tende a evitar esforços, recusamos facilmente a ideia de mudança. A escola repete, repete, repete. Costuma cantar a mesma cantiga seguindo pautas em folhas amareladas, com livros distantes da realidade dos seus usuários. Apesar do avanço das tecnologias e de sua implementação forçada, praticamente, devido à Pandemia do Covid-19, pouco se inaugura de novo. O fato de termos hoje acesso a inúmeras páginas de atividades

---

3 Paulo Roberto Bellotti Vargas (2021; 2023) demonstra como uma formação de professores na cidade de Castelo-ES que se debruçou em textos sobre a história da Educação Especial permitiu ao grupo situar-se criticamente em relação às políticas públicas.

escolares parece embotar nossa criatividade que, diante de um estudante, poderia criar para tornar significativo o nosso fazer pedagógico, escolar. Conforme Freitas (2013, p. 64) “a estrutura da escola precisa, de fato, mudar para incluir [...] ainda que sejam permanentemente empurrados para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre todos os protagonistas do cotidiano escolar”.

A presença das crianças em nossas vidas requer também mudanças que passam pela ordem do desejo como Ecco e Nogaro apontam:

A educação enquanto campo de atuação profissional é fortemente impactada, igualmente ao que observamos em outros cenários do mundo do trabalho, pelas grandes transformações que marcam a contemporaneidade. Existe um chamamento para a necessidade da reinvenção das práticas pedagógicas, do ser professor, em síntese, conclama-se por mudanças, por ressignificação da docência. No entanto, existem fatores que são fundamentais para que ocorram mudanças, e neste particular, destacamos, primeiramente, a desirabilidade, isto é, desejar a mudança, querer mudar devido à constatação da necessidade para isso; e o fator conhecimento, pois desempenha um papel importantíssimo. (Ecco; Nogaro, 2020, p. 116)

E quando a gente pensar que não dá mais para mudar chegará até nós aquele estudante que nos fará repensar o próprio sentido da vida. Uma aluna surda recusou-se a fazer uma atividade proposta pela professora. Perguntada sobre o motivo, ela afirmou: “Eu não quero ficar repetindo exercício de criança, como se eu não soubesse ler. Eu quero coisa mais difícil, matéria para ajudar na vida”. E a professora, aos poucos, entendeu que era preciso agir diferente com aquela estudante que era surda, costumeiramente tratada como menos inteligente. Esses e outros gritos silenciados e não sinalizados estão por aí nas nossas salas. Quem sabe a gente se atreva um dia como a Rita Lee: “Um belo dia resolvi mudar. E fazer tudo o que eu queria fazer. Me libertei daquela vida vulgar. Que eu levava estando junto a você. E em tudo que eu faço. Existe um porquê. Eu sei que eu nasci. Sei que eu nasci pra saber.”

### ***Organização***

A última palavra de nosso acróstico quer problematizar que todo tempo, experiência, aprendizado e mudança podem ser vistos desde um espontaneísmo que se deixa levar pelas reações imediatas do cotidiano escolar ou contemplados a partir de um princípio organizacional. A espontaneidade, aparentemente, boa e criativa esconde sempre o risco de não realizarmos um caminho reflexivo que se constitui, posteriormente, de forma organizada tendo claros objetivos, procurando se avaliar constantemente, dispondo-se a fazer da organização uma metodologia que conduz a êxito os nossos esforços. A escola necessita ser espaço

de intencionalidade. Não se atinge um objetivo se não tivermos consciência do que desejamos e discernirmos se tal desejo se adequa a uma série de princípios que deve orientar uma educação comprometida com a transformação da vida dos estudantes.

Considerar a presença das crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especializadas é algo que demanda da escola um projeto político pedagógico claro de sua missão, de sua identidade, de seus anseios, explicitando os referenciais teóricos que a guiam, abrindo possibilidades para constantes revisões do vivido. No que tange à organização não se pode pensar a inclusão como algo apartado do conjunto da vida escolar. Não raro encontramos a atuação da educação especial quase como uma escola dentro da escola.

Acerca da organização do trabalho faz-se importante ponderar elementos como a formação continuada dos profissionais daquela unidade de ensino, respondendo de maneira mais eficaz às demandas daquele contexto. Nenhuma licenciatura capacitará o docente de uma vez por todas e para sempre. É na sua pertença a um dado grupo e na lida com determinadas crianças que se impõe também uma necessária formação como exercício de pesquisa e busca de respostas que auxiliem a tratar profundamente das questões experienciadas no cotidiano.

Uma escola que se queira inclusiva precisa ainda que todos os seus agentes, funcionários, colaboradores, membros, se comprometam com a inclusão, vencendo noções do senso comum e assumindo práticas que se respaldem em teorias e políticas condizentes com o que acreditamos acerca do tema. Uma gestão democrática, capaz de interagir com os diversos sujeitos e, dentro dos limites da administração pública, assegurar a todos os estudantes o acesso ao direito à educação, bem como sua permanência na escola e o acesso a um ensino de qualidade socialmente referenciado. Isso não se faz com pequenos e esporádicos momentos de planejamento e sem contínuos processos avaliativos em que todos os envolvidos possam se manifestar com liberdade. E faz-se importante retomar o pensamento de Freire em seu *Pedagogia do oprimido*:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade.

A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (Freire, 2015, p. 111)

Para realmente incluir a escola precisa se organizar! Isso também não pode se traduzir apenas em definições magistrais em documentos internos ou apresentações carismáticas sobre uma ou outra ação pontual relacionada à inclusão. A organização da reinvenção da escola pressupõe romper as organizações que já temos para de dentro delas arriscar dialogicamente novas possibilidades.

Um aluno dos anos iniciais com TDAH e mais algumas letras... talvez, ele pudesse acrescentar TOD... num daqueles dias em que parece que até a lua está contra nós, sentou-se ao meu lado e começou a dizer o que a escola precisava mudar. Lamento não ter anotado tudo e ter encaminhado a quem é de direito – inclusive, a mim mesmo. Ele dizia do que percebia como confuso na escola, do que não tinha sentido de existir, das cobranças, para ele, idiotas. Esses alunos percebem o quanto poderíamos ser melhores naquilo que realizamos. Tenho então que cantar com o Cidade Negra: “Você não sabe o quanto eu caminhei. Pra chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir. Eu nem cochilei. Os mais belos montes escalei. Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei. Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei. A vida ensina e o tempo traz o tom. Pra nascer uma canção. Com a fé do dia a dia encontro a solução. Encontro a solução...”

## **POR MAIS “TE AMO”: ABERTURA A OUTRAS DECLARAÇÕES DE AMOR/COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Tempo, Experiência, Aprendizado, Mudança e Organização desde o acróstico “TE AMO”. Possivelmente, chegando até aqui nessa leitura, alguém poderá dizer que não será fácil a tarefa de reinventar a escola para incluir. Concordo plenamente! Trata-se de tarefa árdua que se dá no cotidiano e se faz a passos, alguns pequenos, outros mais largos, mas sempre em movimento. Justamente por não ser algo simples de ser realizado é que precisamos tomar novamente a perspectiva do amor/compromisso. Buscar a transformação da escola apenas motivados pelos nossos ganhos salariais, pela retribuição à nossa força de trabalho, não é possível. Buscar a transformação da escola somente pelo romantismo de que amamos as crianças, também não será viável. Um amor/compromisso exige que nossa crença, de que a escola pública é necessária como garantia do direito à educação e que a desejamos gratuita, laica e de qualidade, se traduza em práticas que coloquem em jogo também nossa própria realização como pessoas naquilo que é o ato primordial de formar pessoas. Voltemos aos conteúdos dos quais já nos esquecemos... Certamente, não nos esquecemos das

peças com as quais convivemos na escola! E é sempre com os outros, com o diferente de mim que posso viver a ousadia de arriscar buscar o novo, o ainda não dado, o que não foi dito e repetido cantilenamente. Uma transformação é possível quando nascida de um amor/compromisso:

Assim, a centralidade da amorosidade em Freire (1921-1997) está na dialogicidade, uma vez que a amorosidade é tecida por meio de uma escuta aberta ao diálogo com o outro diferente do meu eu, o outro que tem algo a me dizer, e que sua fala deve ser compreendida como expressão de liberdade e esperança. Freire (1997), assume pela amorosidade a esperança na transformação político-social em defesa dos legítimos interesses e direitos humanos, num entendimento que expressa uma maneira ética universal da afetividade, da cordialidade, da dignidade, do respeito à vida em todas as suas expressões de forma emancipatória da condição humana como direito de todos e de todas. Observa-se até aqui que é a partir da dialogicidade com o outro diferente de mim que, a amorosidade se coloca como mola propulsora de práticas sociais e educativas e, por isso, se intensificam os princípios solidários a favor da humanidade. (Jackiw, Benvenuti; Haracemiv, 2021, p. 10)

Trazer a luta pela educação para a questão da realização pessoal também não se trata de um simples flertar com discursos neoliberais de autorealização, mas assumir uma luta em que a busca por condições objetivas de trabalho permitam-nos ser profissionais amantes/compromissados com os ideais que nos fizeram num ou noutro momento da vida assumir a escola como nosso trabalho. Todo trabalho é ação do humano sobre o mundo, transformando a realidade e também a si mesmo. Ao nos propormos reinventar a escola para que realmente seja espaço-tempo de inclusão queremos também que nosso agir no mundo seja algo que nos transforme. Que ao pronunciar “TE AMO” em relação à educação, saibamos-nos obrigados, comprometidos, com esses outros que chegaram e nos pedem outra escola para que possam ser no mundo com dignidade. Que outras jornadas “TE AMO” mobilizem os municípios para que profissionais, familiares e membros dos poderes executivo e legislativo possam se debruçar sobre a tarefa que na atualidade nos alcança: reinventar a escola para realmente incluir. Que, sem nenhum tipo de vergonha ou ingenuidade, justamente porque uma ética e um compromisso nos guiam, possamos cantar aos nossos estudantes público alvo da Educação Especial e seus familiares, bem como aos nossos colegas, companheiros da educação:

“Eu tenho tanto pra lhe falar  
Mas com palavras não sei dizer  
Como é grande o meu amor por você  
E não há nada pra comparar  
Para poder lhe explicar  
Como é grande o meu amor por você

Nem mesmo o céu, nem as estrelas  
Nem mesmo o mar e o infinito  
Nada é maior que o meu amor  
Nem mais bonito

Me desespero a procurar  
Alguma forma de lhe falar  
Como é grande o meu amor por você

Nunca se esqueça, nem um segundo  
Que eu tenho o amor maior do mundo  
Como é grande o meu amor por você  
Nunca se esqueça, nem um segundo  
Que eu tenho o amor maior do mundo  
Como é grande o meu amor por você  
Mas como é grande o meu amor por você!”

## REFERÊNCIAS

- DELLA FONTE, Sandra S. Amor e paixão como facetas da educação: a relação entre escola e apropriação do saber. **Interface** - Comunic, Saúde, Educ, Botucatu, v.11, n.22, p. 327-342, mai./ago. 2007.
- ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. A amorosidade no exercício da docência. *In*: DICKMANN, Ivanio. **Educar é um ato de amor**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. p. 113-124.
- JACKIW, Elizandra; BENVENUTTI, Cristiane D. da S Benvenuti; HARA-CEMIV, Sonia Maria Chaves. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 7-17, out./dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREITAS, Marcos C. de. **O aluno incluído na educação básica** – avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MARQUES, Luciana P. Pesquisar com as/nas diferenças. *In*: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 221-234.

VARGAS, Paulo R. B. **Redes de apoio e inclusão escolar**: implicações de cuidadores na inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

VARGAS, Paulo R. B. Diálogos-reflexivos sobre Atendimento Educacional Especializado em Castelo/es: aspectos políticos e históricos. *In*: FURLEY, Ana Karyne L.; PINEL, H.; RODRIGUES, José R.; VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. da C. **Quando as reflexões e epistemológicas metodológicas nos provocam**. Itapiranga: Schreiber, 2023. (Educação Pede Passagem, 2)



## RECONHECER AS SINGULARIDADES PARA ATENDER AS DEMANDAS DOS ESTUDANTES E CONTINUAMENTE FORMAR-SE DESDE O VIÉS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSFÁCIO

A incumbência que me foi atribuída, a de redigir um posfácio para este volume, está longe de ser uma tarefa simples. Escrever sobre este livro é uma experiência gratificante e prazerosa, pois permite expressar os inúmeros momentos de deleite que sua leitura me proporcionou. Destaco, sobretudo, a partir da leitura dos capítulos reunidos aqui que nos incitam a (re)pensar algumas questões apresentadas sobre a Formação Docente, sobre as Práticas Pedagógicas na Educação Básica, a partir de um viés da Educação Especial e Inclusiva abordados pelos autores dessa obra.

Lendo esses trabalhos, lembrei-me de uma querida professora que atua há muito tempo nessa temática, que há um tempo atrás escreveu em um prefácio, sobre a sua inquietação em relação a cor da pele das pessoas, sobre qual cor definiria a pele das pessoas. Ela, quando criança, questionou a sua professora sobre qual seria o melhor lápis de cor que pudesse definir a sua cor da pele e a de seus colegas. A professora da turma, espantada pelo questionamento, pegou um lápis de cor bege e disse que todos temos a mesma cor, que não precisamos pensar nessa diferença, que não há necessidade de pensar em diversas cores, ou seja, uma cor definiria a todos. Para ela (a criança), não foi a melhor resposta, pois sentia que estava igualando todas as pessoas sem considerar as suas particularidades, e na verdade, todos nós temos as nossas especificidades e singularidades que precisam ser respeitadas.

Penso que assim é a nossa profissão. Precisamos sim, pensar e fazer a diferença na vida de todos os nossos alunos. Cada criança, jovem, adolescente tem algo que os tornam especiais, que os diferencia uns dos outros, que os tornam singulares. Essa diferença precisa ser respeitada, valorizada e, principalmente, ser acolhida pelo professor e professora. A nossa formação precisa vir ao encontro dessas singularidades existentes em nossas escolas e dessa diversidade que temos em nossa sala de aula. Precisamos lutar para que cada vez mais a nossa formação tenha um olhar acolhedor e humanizado sobre todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou deficiências.

No processo de implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, deparamo-nos com diversos desafios, sendo a falta de preparo dos professores um dos mais destacados. Com a presença

de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação nas escolas de Ensino Regular, muitos educadores passaram a se sentir confusos, despreparados e inseguros para acolher esses estudantes. Além disso, enfrentam dificuldades em desenvolver propostas pedagógicas que atendam às necessidades, expectativas e demandas individuais de cada aluno.

Formar o professor sob a perspectiva da Educação Inclusiva requer uma redefinição do seu papel, assim como da escola, da educação e das práticas pedagógicas comuns em um contexto de ensino que historicamente excluiu. Isso implica rever e transformar as abordagens de ensino em todos os níveis de educação. De acordo com Mantoan (2015, p. 81) “formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Nesse contexto, para a autora, a formação do professor inclusivo demanda a revisão das abordagens de profissionalização existentes e uma formação continuada que se adapte às novas demandas.

Ademais, não se pode negar que a formação continuada não oferecerá soluções imediatas e receitas prontas para os professores que trabalham com crianças com deficiência. No entanto, a importância dessa formação se torna inquestionável quando se busca construir uma Educação Inclusiva.

Assim, creio que a organização dessa obra e a trajetória de cada autor é muito significativa e culmina em um conjunto harmonioso, repleto de evidências empíricas e instigantes, questões fundamentais para além da integração entre a Formação Docente, Práticas Pedagógicas na Educação Básica a partir de um viés da Educação Especial e Inclusiva. Contudo, creio que a jornada não se encerra aqui, e assim, aguardamos com grande expectativa a apresentação de um próximo volume.

*Cleusa Inês Ziesmann<sup>1</sup>*

Cerro Largo/RS, fevereiro de 2024

## REFERÊNCIAS:

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

---

1 Professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) no campus Cerro Largo/RS; Professora permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) no Campus Erechim/RS. Doutora em Educação (PUCRS). Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Especialista em Interpretação, Tradução e Docência de Língua Brasileira de Sinais (Unintese). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA). Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNIASSELVI). Graduada em Pedagogia / Orientação e Supervisão Escolar pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial/Inclusiva - GEPEI e membro do grupo de Estudos e Pesquisas GEPETEC da UFFS de Cerro Largo/RS. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Abandono 65, 99, 185
- Abordagem 10, 27, 51, 55, 62, 63, 71, 72, 76, 77, 100, 131, 133, 136, 171, 172, 174, 177, 180, 203, 213
- Acessibilidade 11, 30, 37, 38, 49, 52, 62, 67, 116, 117, 118, 120, 121, 132, 144, 220
- Acesso 13, 15, 24, 30, 33, 35, 36, 38, 51, 52, 56, 60, 63, 64, 71, 74, 82, 84, 87, 99, 112, 113, 117, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 152, 160, 168, 177, 178, 185, 202, 214, 217, 220, 224, 239, 241
- Adolescentes 8, 15, 160, 161, 162, 164, 183, 185, 186, 191, 192, 193, 197, 199, 200, 207, 218, 222, 228, 241
- Afetividade 28, 119, 120, 231, 243
- Agir 22, 25, 39, 40, 113, 159, 240, 243
- Alfabetização 51, 224
- Alimentação 28, 34, 39, 41, 42, 136
- Altas Habilidades 35, 36, 131
- Aluno 30, 31, 32, 37, 38, 40, 41, 42, 44, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 73, 78, 79, 99, 104, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 142, 152, 153, 156, 163, 205, 206, 208, 210, 211, 218, 221, 223, 224, 225, 227, 235, 242, 244, 247
- Amor 24, 25, 121, 123, 124, 231, 232, 233, 237, 241, 242, 243, 244
- Apae 222, 225
- Apoio 11, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 46, 47, 56, 66, 67, 79, 98, 99, 100, 102, 104, 115, 116, 126, 130, 132, 133, 134, 147, 185, 187, 188, 193, 195, 207, 209, 211, 219, 220, 223, 224, 226, 230, 245
- Aprendizagem 8, 10, 15, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 60, 62, 64, 65, 67, 72, 74, 79, 93, 97, 103, 104, 105, 106, 108, 112, 115, 116, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 132, 134, 135, 136, 143, 144, 145, 147, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171, 180, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 217, 223, 224, 225, 229, 238
- Atendimento Educacional Especializado 13, 36, 112, 116, 117, 125, 132, 133, 135, 139, 215, 219, 220, 225, 227, 245
- Ato político 22, 25
- Autista 31, 44, 139, 140, 212, 235, 247
- Autonomia 9, 20, 21, 22, 24, 28, 34, 37, 39, 42, 58, 78, 89, 112, 117, 118, 125, 132, 133, 171, 172, 175, 181, 223, 233, 244
- Avaliação 36, 37, 52, 54, 78, 79, 80, 99, 103, 106, 109, 115, 136, 223, 224, 225, 235, 238, 244

### B

- BNCC 39, 43, 114
- Brasil 7, 8, 9, 11, 14, 17, 29, 30, 36, 45, 57, 60, 61, 65, 67, 68, 69, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 129, 131, 132, 134, 135, 142, 147, 151, 157, 160, 162, 164, 166, 167, 169, 170, 177, 178, 179, 181, 182, 212, 213, 215, 216, 218, 221, 222, 227, 228, 232, 234, 237, 239, 246

Brincar 31, 34, 35, 39, 40, 44, 233

## C

Caminhos 8, 46, 53, 54, 56, 111, 122, 162, 173, 204, 205

Capacidade 19, 45, 62, 79, 88, 92, 100, 107, 117, 119, 121, 123, 129, 155, 161, 162, 171, 174, 175, 195, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 218

Cidadãos 24, 48, 71

Classe Hospitalar 8, 14, 159, 164

Cognitivo 128, 207

Coletividade 20, 22, 33, 39, 234

Comprometimento 49, 106, 115, 120

Comunidade 8, 14, 29, 48, 106, 119, 127, 129, 131, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 153, 155, 156, 157, 186, 209, 235, 236, 239

Conflitos 145, 216, 220

Conhecimento 11, 22, 23, 34, 35, 38, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 65, 75, 80, 88, 91, 92, 99, 105, 114, 119, 120, 121, 122, 128, 129, 130, 132, 161, 162, 167, 169, 171, 172, 174, 176, 178, 195, 202, 205, 208, 210, 211, 223, 224, 225, 233, 234, 236, 240

Consciência 20, 21, 22, 24, 25, 113, 120, 171, 172, 173, 175, 176, 179, 241

Construção 14, 28, 29, 34, 41, 55, 57, 67, 83, 119, 121, 122, 128, 162, 165, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 178, 179, 210, 213, 215, 222, 224, 225, 226

Contexto 7, 11, 12, 13, 16, 28, 32, 37, 38, 44, 48, 52, 59, 66, 70, 80, 83, 85, 90, 91, 98, 117, 118, 120, 121, 122, 127, 130, 131, 134, 135, 137, 151, 155, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 177, 179, 184, 199, 206, 208, 210, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 231, 233, 234, 235, 241, 247

Coordenador pedagógico 14, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Cotidiano 13, 34, 53, 58, 127, 161, 166, 234, 235, 238, 240, 241, 242

Criança 10, 16, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 42, 44, 59, 62, 110, 112, 118, 139, 148, 149, 152, 154, 162, 187, 206, 207, 211, 212, 224, 225, 236, 240, 246

Critério 23, 24, 238

Críticos 180, 215

Cuidado 8, 11, 12, 24, 34, 71, 72, 73, 75, 78, 80, 137, 187, 224, 226

Cuidador 66, 205

Cultura 22, 23, 24, 29, 32, 52, 53, 56, 95, 143, 144, 149, 155, 174, 222, 224, 231

Currículo 17, 33, 35, 51, 55, 56, 68, 72, 109, 208, 210, 223, 224, 225

## D

Debate 11, 12, 15, 52, 89, 92, 104, 167, 214, 215, 222, 223, 225, 232

Declaração de Salamanca 61, 67, 215, 217, 218

Deficiência 8, 13, 15, 17, 30, 35, 38, 42, 43, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 71, 72, 81, 82, 90, 112, 113, 114, 115, 118, 124, 126, 127, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 216, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 237, 247

Déficit de Atenção e Hiperatividade 67, 206

Desafio 8, 12, 15, 16, 28, 30, 47, 49, 53, 57, 62, 70, 73, 74, 83, 93, 103, 106, 108, 111, 123, 125, 130, 173, 185, 186, 196, 209

- Desenvolvimento 11, 12, 13, 14, 15, 19, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 41, 42, 46, 50, 51, 57, 60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 84, 88, 89, 90, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 107, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 122, 123, 128, 129, 132, 137, 140, 141, 145, 161, 162, 171, 172, 175, 184, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 215, 218, 223, 224, 225, 227, 229
- Desigualdades 69, 87, 92, 99, 127, 129, 131, 170, 171, 209, 222
- Diagnóstico 12, 30, 40, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 95, 118, 131
- Diálogo 29, 50, 53, 62, 118, 119, 120, 121, 148, 162, 172, 173, 175, 176, 178, 209, 210, 212, 233, 241, 242, 243
- Didático 46, 48, 63
- Dignidade 20, 21, 22, 24, 71, 73, 113, 243
- Direito 15, 16, 21, 22, 28, 30, 45, 46, 50, 53, 56, 57, 67, 71, 73, 82, 90, 112, 113, 116, 124, 127, 128, 131, 144, 156, 160, 162, 167, 168, 180, 183, 189, 215, 216, 221, 227, 228, 230, 234, 241, 242, 243
- Discalculia 209, 212
- Discriminação 90, 99, 126, 127, 142
- Discussões 7, 15, 89, 156, 167, 220, 225
- Disgrafia 206
- Dislexia 64, 206, 211, 213
- Diversidade 7, 9, 36, 41, 69, 70, 83, 84, 90, 93, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 112, 115, 120, 123, 128, 131, 138, 179, 214, 223, 225, 226, 246
- Docente 7, 11, 15, 33, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 111, 113, 114, 118, 119, 120, 122, 123, 127, 133, 134, 135, 140, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 172, 174, 175, 176, 177, 180, 181, 232, 241
- Doenças 24, 129, 159, 162, 163

## E

- Educação 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 43, 44, 47, 48, 50, 52, 55, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 82, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 196, 202, 204, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 240, 241, 242, 243, 244, 247
- Educação Básica 14, 16, 23, 29, 36, 42, 43, 50, 68, 84, 114, 125, 132, 167, 170, 215, 227, 246, 247
- Educação Especial 7, 8, 10, 11, 16, 17, 27, 28, 35, 36, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 67, 68, 70, 71, 72, 77, 83, 95, 114, 116, 117, 118, 125, 126, 127, 130, 131, 133, 135, 136, 138, 139, 213, 219, 220, 222, 227, 228, 230, 235, 236, 238, 239, 243, 245, 246, 247
- Educação Fundamental 227
- Educação Inclusiva 36, 43, 67, 71, 84, 93, 95, 110, 118, 125, 127, 139, 220, 227, 228, 246, 247

Educação Infantil 7, 10, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 226, 227  
EJA 167, 170, 180  
Emancipação 20, 21, 124, 128, 164, 171, 172  
Emancipar 124, 180  
Empatia 31, 119, 120, 121, 123, 124, 179, 204, 208  
Ensino 10, 11, 12, 17, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 46, 47, 48, 50, 51, 52,  
54, 55, 57, 60, 63, 64, 65, 67, 72, 73, 74, 82, 83, 89, 95, 98, 100, 101, 104, 105, 108,  
111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 124, 126, 128, 130, 131, 132,  
133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 144, 145, 146, 148, 153, 159, 160, 161, 163, 167,  
168, 169, 170, 172, 173, 176, 178, 180, 190, 195, 196, 204, 205, 206, 207, 208, 209,  
210, 211, 213, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 224, 227, 234, 241, 247  
Ensino Médio 146, 168, 189  
Ensino Regular 247  
Equidade 73, 83, 96, 110, 127, 128, 208, 217  
Escola 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 26, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45,  
46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 70, 73, 74, 81, 83, 85, 89, 92, 95, 97,  
98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 111, 115, 116, 117, 118, 119, 120,  
121, 123, 124, 127, 128, 134, 136, 137, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,  
151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 170, 171, 173, 182,  
187, 190, 192, 193, 194, 195, 206, 207, 209, 210, 214, 215, 218, 219, 220, 223, 225,  
226, 231, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 247  
Esperança 13, 123, 124, 233, 243  
Estado de Santa Catarina 139  
Estado do Espírito Santo 17, 45, 220  
Estudos 8, 11, 15, 20, 33, 36, 61, 71, 78, 83, 111, 113, 142, 145, 167, 168, 184, 185, 186,  
188, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 202, 203, 204, 207, 208, 219, 237  
Ética 13, 98, 120, 128, 173, 178, 179, 180, 243  
Exclusão 20, 21, 47, 48, 52, 54, 99, 127, 178, 185, 234  
Experiências 10, 27, 28, 39, 40, 41, 49, 55, 80, 88, 104, 105, 115, 122, 123, 128, 136, 152,  
161, 162, 174, 175, 176, 177, 182, 187, 188, 191, 205, 210, 235, 236

## F

Família 14, 29, 33, 39, 112, 149, 150, 156, 184, 186, 215, 222, 226, 230  
Fazeres 52, 53, 54, 56  
Formação 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 24, 28, 30, 37, 38, 42, 43, 46, 47, 48, 49,  
50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 65, 67, 71, 72, 75, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91,  
92, 93, 94, 95, 103, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 122, 123, 124,  
125, 128, 133, 134, 137, 138, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 180,  
184, 185, 187, 192, 205, 211, 212, 216, 222, 224, 226, 239, 241, 246, 247  
Formação de Professores 17, 94

## H

Habilidades 11, 13, 30, 39, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 117, 118, 120, 123, 132, 136, 138, 154,  
175, 178, 179, 204, 205, 206, 208, 247  
Hospitalar 14, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Humano 9, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 34, 41, 48, 70, 73, 82, 90, 113, 120, 124, 126, 157, 168, 172, 174, 179, 180, 205, 207, 210, 224, 232, 233, 234, 236, 238, 243

## I

Igualdade 11, 24, 30, 43, 46, 73, 74, 82, 113, 118, 127, 131, 134, 167, 179, 214, 217

Inclusão 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 68, 71, 72, 74, 75, 78, 81, 82, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 144, 147, 148, 157, 162, 164, 167, 185, 207, 208, 212, 214, 215, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 231, 236, 239, 241, 242, 243, 245

Inclusão 15, 17, 30, 36, 38, 44, 68, 90, 125, 137, 140, 157, 211, 214, 215, 226, 228, 247

Indivíduo 22, 23, 31, 32, 61, 124, 126, 128, 129, 131, 133, 136, 143, 160, 168, 169, 177, 179, 203, 204, 205, 207, 208, 210, 211, 214, 225, 226, 236

Internet 32, 154

Intérpretes 63, 115

## L

Legislação 13, 111, 113, 117, 132, 192, 225

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 29, 33, 45, 60, 68, 113, 115, 135, 167, 219

Liberdade 20, 21, 24, 153, 167, 171, 172, 176, 177, 179, 180, 182, 194, 232, 241, 243

Libras 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 154

## M

MEC 43, 44, 68, 125, 129, 132, 139, 164, 212, 227

Mestrado 14, 17, 141, 165

Metodologia 14, 15, 27, 47, 98, 100, 112, 119, 123, 142, 146, 147, 148, 150, 167, 183, 189, 240

Moçambique 7, 8, 11, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82

Mundo 3, 7, 13, 14, 19, 20, 24, 25, 33, 47, 55, 73, 83, 84, 112, 121, 122, 123, 124, 155, 156, 157, 163, 171, 174, 175, 176, 178, 184, 185, 195, 205, 206, 225, 226, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 242, 243, 244

## N

Neoliberalismo 26

Neurociência 202

## O

Objetivo 10, 12, 15, 22, 47, 53, 59, 62, 64, 72, 79, 80, 98, 99, 100, 112, 113, 121, 130, 133, 134, 137, 138, 144, 168, 169, 173, 180, 181, 183, 188, 189, 207, 214, 221, 224, 238, 241

Oportunidade 28, 50, 63, 128, 148, 154, 156, 210

Organização 23, 28, 29, 39, 42, 63, 65, 72, 77, 78, 79, 80, 98, 114, 121, 161, 187, 208, 216, 218, 219, 220, 221, 240, 241, 242, 247

Orientação 21, 60, 73, 76, 77, 78, 187, 196, 218, 224



## P

- Pedagogia 11, 21, 48, 50, 52, 54, 55, 57, 58, 88, 165, 171, 173, 179, 180, 181, 223, 232, 233
- Pedagógico 10, 14, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 43, 44, 46, 49, 52, 53, 54, 56, 70, 71, 75, 89, 92, 99, 109, 115, 119, 120, 122, 124, 132, 136, 137, 140, 143, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 172, 176, 177, 178, 240, 241
- Pensar 8, 16, 19, 21, 30, 32, 33, 39, 47, 51, 52, 53, 55, 60, 65, 85, 92, 141, 142, 144, 151, 156, 159, 175, 176, 203, 226, 231, 237, 240, 241, 246
- Pesquisa 10, 15, 17, 44, 49, 54, 57, 65, 66, 70, 72, 74, 123, 127, 134, 137, 138, 141, 144, 145, 146, 147, 154, 156, 165, 167, 176, 177, 178, 180, 183, 185, 188, 189, 191, 196, 210, 211, 215, 222, 241
- Pessoa com Deficiência 17, 44, 68, 125, 131, 139, 226, 228
- Planejamento 10, 11, 28, 29, 33, 34, 38, 42, 46, 47, 50, 51, 52, 56, 57, 65, 80, 135, 204, 206, 224, 241
- Políticas 8, 12, 13, 16, 17, 23, 32, 46, 49, 57, 61, 68, 71, 73, 74, 81, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 113, 124, 127, 129, 130, 131, 138, 143, 160, 170, 186, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 224, 225, 226, 228, 239, 241
- Político 12, 20, 22, 25, 51, 56, 88, 120, 121, 122, 140, 160, 166, 178, 214, 241, 243
- Portugal 7, 8, 12, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 109, 110
- Potencializar 78, 118, 132, 167, 180
- Prática 11, 14, 16, 27, 28, 29, 38, 57, 58, 62, 73, 74, 85, 92, 100, 105, 111, 117, 119, 122, 124, 125, 128, 137, 145, 147, 150, 151, 154, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 172, 173, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 209, 210, 216, 220, 221, 223, 225, 226, 232, 234, 244
- Preconceito 15, 22
- Princípios 7, 11, 12, 21, 23, 43, 77, 84, 85, 88, 90, 92, 97, 98, 106, 109, 121, 138, 173, 178, 179, 210, 241, 243
- Prisão 169, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 182
- Processo 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 54, 57, 60, 64, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 89, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 126, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 145, 152, 153, 159, 160, 162, 163, 164, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 184, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 224, 225, 226, 230, 233, 238, 246
- Produção 2, 14, 23, 47, 49, 50, 54, 80, 105, 122, 127, 141, 142, 143, 150, 152, 157, 162, 164, 168, 209, 236
- Professor 11, 13, 16, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 62, 64, 66, 79, 84, 85, 89, 91, 92, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 127, 128, 133, 134, 135, 138, 140, 148, 153, 154, 157, 160, 161, 163, 173, 175, 177, 179, 188, 194, 202, 205, 206, 208, 224, 225, 226, 230, 232, 240, 246, 247
- Promover 28, 30, 34, 43, 48, 51, 55, 73, 91, 123, 131, 133, 167, 172, 177, 178, 196, 217, 221, 222
- Provocação 15, 237

## R

- Realidade 4, 12, 13, 14, 33, 38, 42, 51, 59, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 83, 92, 111, 112, 115, 119, 122, 123, 126, 127, 133, 137, 144, 161, 163, 169, 171, 172, 175, 178, 179, 180, 196, 224, 232, 233, 234, 235, 239, 243

Rede Pública 33, 38, 44

Refletir 8, 12, 15, 19, 28, 50, 52, 53, 57, 84, 90, 98, 100, 138, 141, 148, 164, 179, 205

Regular 11, 13, 14, 36, 37, 66, 71, 99, 102, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124,  
128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 140, 190, 215, 218, 219, 220, 223, 225,  
239

Responsabilidade 2, 7, 53, 88, 112, 118, 120, 123, 128, 136, 137, 170, 179, 183, 186, 204,  
215, 219, 226

Ressignificar 119, 235, 247

Rotina 10, 27, 28, 29, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 163

## S

Saberes 32, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 111, 119, 121, 122, 123, 125, 138, 159, 160,  
161, 162, 163, 165, 167, 172, 173, 174, 176, 179, 180, 181, 182, 210, 222, 226, 238,  
239, 244

Segundo Professor 8, 13, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138

Sociedade 7, 9, 21, 28, 29, 30, 41, 43, 46, 47, 50, 70, 71, 73, 74, 75, 88, 92, 99, 113, 116,  
117, 124, 127, 128, 130, 131, 134, 140, 142, 144, 156, 168, 170, 175, 178, 179, 183,  
184, 196, 206, 209, 215, 216, 221, 223, 225, 226, 228

Solidariedade 13, 31

Sujeito 8, 9, 14, 15, 22, 23, 32, 33, 47, 53, 54, 55, 56, 122, 124, 126, 132, 133, 144, 145,  
146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 180, 202, 204, 205, 209, 224, 226

Superdotação 35, 36, 131

Surdos 14, 17, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,  
156, 157, 158, 218

## T

TDAH 67, 206, 207, 211, 242

TEA 27, 28, 30, 31, 36, 38, 40, 65, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139,  
140, 206, 208, 212, 238, 247

Tecnologia 32, 117, 155, 209, 211

Tensões 1, 7, 145

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade 67, 206

## V

Valorização 9, 55, 88, 89, 93, 104, 174, 180

