

# Educação Especial em Debate

Nº 18



Revista Educação Especial em Debate

# Revista Educação Especial em Debate

Ano 9 – V. 9 – N. 18 – Julho a Dezembro de 2024

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Vitória/ES

Revista Educação Especial em Debate – Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Centro de Educação

Ano 9, volume 9, número 18 (julho a dezembro de 2024)

Periodicidade: semestral

ISSN: 2525-5932

## **Comissão Editorial**

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezoni Caetano (Ufes)

Daniel Junqueira de Carvalho (Ufes)

Denise Meyrelles de Jesus (Ufes)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Jeffa Moreira Santana (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Keli Simões Xavier Silva (Ufes)

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Reginaldo Célio Sobrinho (Ufes)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Vitor Gomes (Ufes)

Fale Conosco:

**NEESP**

E-mail: [revistaneesp.ufes@gmail.com](mailto:revistaneesp.ufes@gmail.com)

## APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos a 18ª edição da Revista Educação Especial em Debate, uma publicação vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP). Nesta edição, trazemos ao público acadêmico e aos profissionais da área dez textos que aprofundam questões relevantes e emergentes no campo da educação especial, refletindo o compromisso da revista com a promoção do conhecimento e o debate crítico.

Com um olhar plural e abrangente, esta edição inclui um artigo internacional, bem como outros nove produzidos por cientistas de instituições nacionais, ampliando as perspectivas sobre os desafios e avanços na educação especial em contextos diversos. Os textos abordam temas que dialogam com as realidades educacionais locais, nacionais e globais, contribuindo para a construção de práticas educacionais inclusivas.

A revista reafirma sua importância no contexto da UFES e da comunidade capixaba ao consolidar-se como um espaço essencial para a disseminação de estudos e reflexões que impactam diretamente a garantia do direito à educação para todas as pessoas. Nesse sentido, é fundamental destacar o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), por meio do edital FAPES nº 19/2023, que possibilitou não apenas a manutenção, mas também a ampliação das atividades editoriais. Com este financiamento, a revista avança em sua trajetória de qualificação e alcance, fortalecendo seu papel como veículo de excelência acadêmica.

Nesta edição, os artigos apresentam uma diversidade de temas que refletem a complexidade e a riqueza do campo da educação especial. Entre os assuntos abordados, destacam-se as análises de práticas docentes voltadas para a inclusão, as diferentes formas de gestão escolar relacionadas à educação especial, relatos de experiências inovadoras no atendimento educacional especializado, além de discussões sobre a audiodescrição e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto educacional. Também são explorados os desafios e as potencialidades na formação de professores para atuar com a diversidade nas escolas, evidenciando a necessidade de políticas públicas e estratégias pedagógicas que assegurem uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Além de celebrar a qualidade dos textos apresentados, esta edição reafirma o compromisso da Revista Educação Especial em Debate com a promoção de práticas inclusivas e a formação de redes colaborativas entre pesquisadores, educadores e

gestores. A revista se coloca como um espaço de resistência e inovação, contribuindo para a transformação do cenário educacional no Espírito Santo e no Brasil.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora e convidamos a comunidade acadêmica e educacional a contribuir com as próximas edições, consolidando, assim, o papel da revista como uma referência na área de educação especial. Que esta 18ª edição inspire novas reflexões, pesquisas e práticas que favoreçam uma educação inclusiva e de qualidade.

**Euluze Rodrigues da Costa Junior**  
**Editor-Chefe**

**THE INCREASE IN PUPILS WITH SLD AND SEN: POSSIBLE CAUSES AND INTERVENTIONS THROUGH LITERATURE REVIEW AND FIELD INVESTIGATION<sup>1</sup>**

**AUMENTO DE ALUNOS COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: POSSÍVEIS CAUSAS E INTERVENÇÕES ATRAVÉS DE REVISÃO DE LITERATURA E INVESTIGAÇÃO DE CAMPO**

G. Filippo Dettori<sup>2</sup>

Barbara Letteri<sup>3</sup>

**Abstract:** In recent years, there has been a significant increase in the number of children and young people with SLD (Specific Learning Disorders) and SEN (Special Educational Needs) present at school. Only recently has it been realized, thanks to research in the field, identified through a comprehensive literature review, that they are individuals with unique traits and specific learning modalities, to whom a specific operational response must be given. On the basis of the evidence that emerged in the literature, the University of Sassari carried out a qualitative-quantitative survey, as part of the Research Project of National Interest (PRIN), involving a sample of 1,034 teachers and educators from secondary schools of the first and second degree. Starting from the insights that emerged with the analysis of the literature, the present research was carried out, aimed at understanding: the possible causes of the increase in the presence of students with SLD and SEN, the most effective actions to involve families for the assessment and possible diagnosis, the most functional teaching activities for inclusion and the use of the most popular compensatory tools.

**Keywords:** Scoping review, Specific Learning Disorders (SLD), Special Education Needs (SEN), inclusion, compensatory tools.

---

<sup>1</sup> The research was carried out as part of the Project: PNRR – M4C2 – I1.1- Avviso MUR n. 1409 del 14-09-2022 – Bando “PRIN 2022 PNRR” – SH3 – P20228H8K7: TASCLE: Training Pathway addressed to support and curricular teachers of middle and secondary level’school – CUP J53D23016860001 - funded by the European Union – Next Generation EU.

<sup>2</sup> Associate Professor of Teaching and Special Pedagogy - Department of History, Humanities and Education - University of Sassari. E-mail: gfdettori@uniss.it

<sup>3</sup> Research fellow and Adjunct Professor - Department of History, Humanities and Education - University of Sassari. E-mail: b.letteri@phd.uniss.it

**Resumo:** Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de crianças e jovens com Transtornos Específicos de Aprendizagem e Necessidades Educacionais Especiais presentes na escola. Só recentemente se percebeu, graças à pesquisa na área, identificada por meio de uma revisão abrangente da literatura, que são indivíduos com características únicas e modalidades específicas de aprendizagem, aos quais uma resposta operacional específica deve ser dada. Com base nas evidências que surgiram na literatura, a Universidade de Sassari realizou uma pesquisa quali-quantitativa, como parte do Projeto de Pesquisa de Interesse Nacional (PRIN), envolvendo uma amostra de 1.034 professores e educadores de escolas secundárias de primeiro e segundo grau. Partindo dos insights que surgiram com a análise da literatura, a presente pesquisa foi realizada, visando compreender: as possíveis causas do aumento da presença de alunos com Transtornos Específicos de Aprendizagem e Necessidades Educacionais Especiais, as ações mais eficazes para envolver as famílias para a avaliação e possível diagnóstico, as atividades de ensino mais funcionais para inclusão e o uso das ferramentas compensatórias mais populares.

**Palavras-chave:** Revisão de escopo, Transtornos Específicos de Aprendizagem, Necessidades Educacionais Especiais, inclusão, ferramentas compensatórias.

## INTRODUCTION

In recent years, there has been an increase in children and youth with SLD (Specific Learning Disorders) and SEN (Special Educational Needs) in the school environment where they spend many hours of their day (Belacchi, 2020). These students have always been present in classrooms, but for a long time they were considered subjects with low intellectual abilities and limited motivation to learn (Dettori, Carboni, 2021). Only recently, research in the field and increased sensitivity within school environments have revealed that these individuals possess unique functional traits and distinct learning styles, requiring a personalized operational response (Yazcayir, Gurgur, 2023). Learning processes have long been a focus of cognitive psychology, offering practical insights to help educators and learning professionals design and implement effective educational activities (Cornoldi, Tressoldi, 2014). However, these recommendations have not always been taken up by teachers and educators; for this reason, many students find a hostile and unmotivating environment that leads them to drop out, first covertly and then overtly (Loopers et al, 2022). At the origin of student failure, it is necessary to make a careful

analysis of how well the referring adults (parents, teachers, and educators) have been able to provide children and youth with quality educational pathways, engaging and motivating them. The study of the learning processes of students in any school setting has, for years now, confirmed the idea that there is no single type of intelligence and that everyone has their own “learning style” (Kyttala et al., 2023). Understanding, therefore, how the learner learns and how the socio-cultural environment can foster or inhibit the development of intelligence, is crucial if we are to try to put each learner in the conditions to be able to express themselves to the fullest (Liese, 2018). Indeed, with Legislative Decree 66/2017 and subsequent regulatory devices, attention has been focused on the importance of full inclusion, including in the organizational and programmatic framework all functional activities so that students with SLD and SEN can also find compensation for their difficulties. All figures in charge of this possibility must, therefore, carry out continuous reevaluation and training to ensure the educational success of each and every one.

Many studies have focused attention on the role of the educator in the implementation of a personalized educational project that would promote the full inclusion of the student, also based on the principle of self-determination that involves the student personally in the entire project activity (Lascioli, Pasqualotto, 2021). More recently, attention has also turned to the role of the educator, who, in collaboration with the family and teachers, is called upon to take charge of the student with SEN, preparing a life project that looks beyond school, in an organic and continuous path (D'Alonzo, 2022).

## **LITERATURE REVIEW**

Within the framework of the Research Project of National Interest (PRIN)<sup>4</sup>, in which the University of Sassari is the leader of a network of units involving the universities of Verona and Parma, a literature review was carried out aimed at identifying the research carried out and in progress regarding the inclusive processes of secondary school students with SLD and SEN. The research related to the literature review was carried out by prioritizing concepts with inclusion criteria such as:

---

<sup>4</sup> Literature review related to the Project: PNRR – M4C2 – I1.1- MUR Notice n. 1409 of 14-09-2022 – Call “PRIN 2022 PNRR” – SH3 – P20228H8K7: TASCLE: Training Pathway addressed to support and curricular teachers of middle and secondary level’school – CUP J53D23016860001 - funded by the European Union – Next Generation EU

- Sample: secondary schools in grades I and II.
- Special needs: specific learning disorders and generic SENs
- Population: teachers and educators
- Time frame: the last 10 years of the literature

The databases consulted were those pertaining to scientific publications in the field such as: ERIC (33), Google Scholar (31), Scopus (13), Torrossa (14) and all ANVUR journals of area A-11- D1 and D2 (17) for a total of 108 materials consulted. This systematic literature review aimed to map out inclusive processes by specifically addressing the educational needs of students with SLD and SEN. The choice of a scoping review methodology is justified by its ability to include a wide range of evidence, allowing for a comprehensive understanding of multiple aspects in special education. Its flexible criteria for including studies make it particularly suitable for investigating this specific area in the educational context (Moher et al., 2009). The review question was formulated using the Population Concept Context (PCC) framework.

The review followed the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA)-ScR (CIT) guidelines. This review focused on students with SLD and SEN in secondary schools in grades I and II to understand what the state of the art is and to help education professionals know what opportunities can be provided for inclusive learning.

A systematic review was used, which, in accordance with Grant and Booth (2009) provides a preliminary assessment of the potential size and scope of the available research literature, with the goal of identifying research evidence that seeks to be systematic, transparent, and replicable. During data extraction, information was systematically collected from the selected studies based on predetermined criteria: first author, year, country, purpose(s), skills considered, setting, educational level, study population, condition/disability addressed, data collection methods, data analysis, and summary of findings.

The extracted data were organized into a structured format through graphing. Descriptive statistics, including frequencies and percentages, were used to summarize the nominal data. Initially, data extraction was largely deductive, guided by the objectives of the review. Later, during the data processing phase, a more inductive approach was taken, thematically analyzing the extracted data to identify patterns, themes, and discrepancies between studies. Finally, the data were systematically coded, identifying both predefined

categories and new significant items. All literature search data were placed on the project record. This process integrated deductive coding (for predicted categories) with inductive coding (for new insights).

The combination of inductive and deductive patterns ensured a cohesive narrative and allowed, for the researchers, useful elements to prepare the next steps from the research:

- surveying the views of teachers and educators through a questionnaire;
- identification of best practices
- action-research in secondary schools
- definition of guidelines, for teachers and educators, to promote inclusive processes.

## **INCREASE IN SLD AND SEN IN RECENT YEARS IN THE SCHOOL SETTING**

The PRIN project's research included analysis of data from recent surveys by the Italian National Institute of Statistics (ISTAT, 2023) on pupils with SEN, which showed a 25% increase over the past four years.

The term SEN, in the Italian context, was formally born with the Ministerial Directive of December 27, 2012 called “Intervention tools for pupils with Special Educational Needs and territorial organization for school inclusion.”

We can divide them into four major areas:

1. *developmentally specific*: these include certified SLD (dyslexia, dysgraphia, dysorthographia and dyscalculia) and ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). In these cases, there is no support from a support teacher. In fact, it is the school that develops an individualized educational plan for each student;
2. *motor and cognitive disabilities*: where certified by the National Health Service indicate the need for both the support teacher and the personalized educational plan, which may also include the support of an educator;
3. *related to socio-economic, language, cultural factors*: lack of language proficiency and/or behavioral and relational difficulties fall into this category. These may be highlighted either by the school or by social services. The presence of the support teacher is not expected, but if the resources are there, the support of an educator could be useful;
4. *specific learning disabilities (DDA)*: these are related to different causes and reduced cognitive abilities of different degrees. For example, the autism spectrum, neurological, organic or sensory disorders, Down Syndrome, psychological

disorders and so on. Here again, in addition to the figure of the specialized teacher, the educator can make a useful contribution, in terms of inclusion.

ISTAT data speak clearly: pupils with SEN in Italy, exceed 8% of enrolled pupils, excluding those with certified disabilities.

Analyzing the data of the percentages of pupils with BES shows that:

- 51.8%: with specific learning disorders;
- 35.4%: with socioeconomic, linguistic, cultural disadvantage.

Of the total, 12.3% attend secondary schools; 7% attend elementary school; 5% attend high schools; 17.5% attend vocational schools; and 16% attend art schools.

Compared to the past, the increase in pupils with SEN is 23% (about 113,000). Higher the increase in the regions of Central Italy (+25%) than in those of the North (+22%). In the last four years the highest increase, as we have seen, is in secondary school where they have increased by about 85,000. Pupils with SEN are also increasing in kindergarten. In fact, the ratio to total enrollment shows an increase from 0.9% to 1.3% in four years.

Every pupil with SEN has different abilities and difficulties. For this very reason, to date, there are different types of aids to enhance abilities and compensate for difficulties. The national system, namely inclusive education in Law 170/2010, in Art.5 paragraph 2 and C.M. 5669 de 2011, guarantees “the introduction of compensatory tools, including alternative means of learning and information technology” (Dettori, 2022).

Technology to support learning includes physical tools and software that:

- support the student in learning at school;
- assist in studying at home;
- enable participation and ensure inclusion in the entirety of learning activities;
- make it possible to develop and follow inclusive teaching strategies;
- allow for the integration and expansion of the use of tools in daily lessons (Zurbriggen, Muller, 2024).

Thus, it is clear from international research that there is a need for greater synergy between teachers and educators in the creation of an IEP (Individualized Educational Plan) aimed at students with certified disabilities or a PDP (Personalized Educational Plan) developed for students with SLD and SEN, in collaboration with the family and the health professionals who follow them.

## **THE RESEARCH: SAMPLE, METHODOLOGY AND DATA**

The research was carried out by sharing a qualitative-quantitative questionnaire, with an initial demographic survey part and with 15 questions of different types: 7 multiple-choice, 6 multiple-choice, 1 with Likert scale values, and 1 open-response, created with Google Forms (viewable at the following link: <https://urly.it/3ak02>) and disseminated through social and institutional school and academic channels. The sample included 1,034 secondary school teachers and educators nationwide.

## **BIOGRAPHICAL AND SERVICE DATA**

Out of 1034 responses received, 433 are middle school teachers, 449 secondary school teachers, 73 middle school educators, 79 secondary school educators.

Out of the 433 responses given by middle school teachers, it can be seen that 36.4% have been in service for more than 20 years, 24.5% for 10 to 20 years, 18.2% for 3 to 5 years, 17.3% for at least 5 to 10 years, and only 3.6% for less than two years.

Out of 449 responses of secondary school teachers, 33.1% have been in service for more than 20 years, 24.6% for 10 to 20 years, 21.2% for less than five years, 11.9% for at least three years, and finally 9.3% for less than two years.

Out of 73 responses, 37% of middle school educators work from three to five years, 29.6% from five to 10 years, 18.5% for at least 10 years, and finally 14.8% for less than two years.

Out of 79 responses, 42.1% of secondary school educators have been working from three to five years, 31.6% for at least five years, 20% for at least five years, 15.8% for longer than twenty years, and finally 5.3% for less than two years.

## **RESEARCH DATA**

The first questions of the questionnaire were aimed at surveying the sample's perceptions about the increase in the number of pupils/students with SLD and/or SEN and what the causes of this increase might be. They were also asked what disorders were most detected within the classrooms and, if so, what compensatory tools and dispensatory measures, most used by the sample, in order to ensure better inclusion and more effective learning.

These data can be viewed in Table No. 1 below:

Questions	Teachers	Teachers	Educators	Educators
-----------	----------	----------	-----------	-----------

	middle school (433)	secondary school (449)	middle school (73)	secondary school (79)
<b>Perception of the increase in the number of pupils with SLD or SEN</b>	94,5% yes 5,5% no	94,9% yes 5,1% no	100% yes	89,5%, yes 10,5% no
1) Greater number of requests for diagnosis and/or certification than in past years	76,4%	83,1%	81,5%	68,4%
2) Recognition of rights L.170/2010 (SLD) or Directive 27/12/2012 (SEN)	20%	25,4%	14,8%	21,1%
3) Excessive use of technology	15,5%	11,9%	11,1%	15,8%
<b>POSSIBLE CAUSES:</b>				
1. Comorbidity between an SLD and a behavioral problem	66,4%	55,1%	70,4%	78,9%
2. Comorbidity between an SLD and autism spectrum disorder	19,1%	18,6%	22,2%	26,3%
3. Dyslexia	40%	53,4%	44,4%	31,6%
4. Dysorthography	30%	28%	18,5%	5,3%
5. Dysgraphia	28,2%	28%	18,5%	10,5%
6. Dyscalculia	25,5%	35,6%	18,5%	21,1%
7. Other	5,5%	2,5%	0%	5,3%
<b>Compensatory tools:</b>	97,3% yes	94,9% yes	96,3% yes	73,7% yes
1. simplified material	82,7%	55,9%	70,4%	78,9%
2. mind maps	80,9%	85,6%	81,5%	89,5%
3. tables	47,3%	39,8%	44,4%	42,1%
4. summary sheets	68,2%	66,1%	22,2%	57,9%
5. calculator	50,9%	45,8%	18,5%	42,1%
6. forms	43,6%	33,1%	14,8%	36,8%
7. voice player	12,7%	14,4%	10,4%	21,1%
8. speech synthesis	12,7%	13,6%	15,2%	15,8%
<b>Dispensatory measures:</b>	72,7% yes	73,7% yes	59,3% yes	52,6% yes
1. Give more time for the performance of a task;	81,8%	80,5%	85,2%	68,4%
2. Do not overload the assignment with tasks;	51,8%,	50%	66,7%	63,2%
3. Dispense with reading aloud;	55,5%	59,3%	55,6%	42,1%
4. schedule audits	79,1%	85,6%	66,6%	57,9%

5. Break down content and tasks into micro-units;	38,2%	39%	40,7%	47,4%
---	-------	-----	-------	-------

Table 1: Increasing number of SLDs and SENs, possible causes and strategies used

The sample was, in addition, asked how teachers perceive support from educational institutions when faced with the problems of accommodating pupils with SLD and SEN. In middle school, 81.8% believe that school institutions give the right support to students with SEN. Only 18.2% teachers, believe this is not the case. Of secondary school teachers, 83.1% say that the educational institution in which they work offers them the right support for students with SLD, while 16.9% say the opposite.

Of middle school educators, 51.9% say that the educational institution where they work does not offer them the right support, while 48.1% say the opposite. Finally, of secondary school educators, 78.9% say that the educational institution in which they work does not offer them the right support, while 21.1% say the opposite.

Also, when asked whether the workplace provides them with the support they need, middle school teachers, 49.1% of teachers said they receive it, 38.2% say they receive some of the support they need while 12.7% indicate they do not receive adequate support. Of secondary school teachers, when asked the same question, 61.9% said they were satisfied with the support they receive, 25% were only partially satisfied, and 12.7% indicated they did not receive adequate support.

Out of 73 middle school educators, 44.4% say they are only partly satisfied with the support they receive, while 33.3% say they do not receive adequate support and 22.2% say the opposite. Out of 79 secondary school educators, 52.6% say they are only partly satisfied with the support they receive, while 42.1% say they do not receive adequate support.

In addition, the questions aimed to detect the degree of school-family collaboration. From the data analyzed, 50.9% of middle school teachers find cooperation from the child's family, 47.3% only partially, and the remaining 1.8% indicate that they do not find cooperation from the family. In the case of a negative response, the reason is attributed to *“Not all parents are ‘equipped’ to help their children with their homework. One delegates to the school environment everything that pertains to the sphere of learning.”* or *“Most families of SEN/SLD students do not care about educational success and subsequent achievement of goals and skills.”*

51.9% of middle school educators find only partial cooperation from the child's family, 44.4% say they cooperate with the family, and the remaining 3.7% indicate that they find no cooperation from the family. In the case of a negative response, the reason is attributed to: *“Children with ASDs are quite difficult to manage even from a behavioral point of view, the frustration they feel is often spilled over into the family and often this generates frustration and a sense of helplessness in parental figures as well,”* or *“Unfortunately, collaboration is lacking and it is not always the fault of either the school or the families. I think the fault lies with the lack of expertise and lack of information.”*

60.2% of secondary school teachers find cooperation from the child's family, 34.7%, only partially, while the remaining 5.1% indicate that they do not find cooperation from the family. In the case of a negative response, the reason is attributed to: *“Uninformed, overprotective families, reluctant to make a PDP for fear that the child will turn out “different,”* or *“Often the family demands that all compensatory and dispensatory measures be put in place, always and in any case, regardless of the type of disorder. If this is the case, why ask what measures to apply? So, they prevent or limit the possibility of acquiring better skills and autonomy.”*

52.6% of secondary school educators find only partial cooperation from the child's family, 42.1% say they cooperate with the family, and the remaining 5.3% indicate they find no cooperation from the family. In the case of a negative response, the reason is attributed to: *“They struggle to accept their child's distress, especially in situations of behavioral and relational problems”* or *“Often the family, despite the diagnosis, is not available for any extracurricular interventions (school ones are often not enough).”*

When asked if the educators present in the classroom were helpful, of the middle school teachers, 77.5% responded positively while 22.5% stated how such figures are not supportive during the lesson. Also 79.6% of secondary school teachers answered positively while 20.4% stated how such figures are not supportive during the lesson.

When the question was posed to educators as to whether teachers are supportive during their activities, when asked whether teachers present in the classroom were supportive, 51.9% of middle school educators answered in the affirmative while 48.1% said that such figures are supportive only partially during the lesson.

Finally, 57.9% of secondary school educators stated how such figures are only partly supportive during the lesson, the remaining 42.2% were equally divided in which some educators claim that classroom teachers are a supportive figure the remaining states the opposite.

## DISCUSSION ON THE RESULTS OF THE SURVEY

The literature reviewed in the scoping review phase, highlighted:

- increase in recent years of students with SEN;
- the difficulty of the teacher to activate inclusive processes shared with educators, health professionals and families;
- the resistance of many teachers to use innovative technologies to ensure inclusive processes;
- the presence of many students of non-Italian nationality who require the activation of personalized educational pathways;
- the lack of clear guidelines to define effective teaching in collaboration among all stakeholders;
- the need for clear protocols to offer, secondary school students, concrete opportunities to acquire specific skills for entry into the world of work.

The survey of the most recent literature highlights, therefore, the need to activate action-research pathways with teachers in order to identify concrete ways to make inclusion a process that goes beyond school and looks toward the personal and professional fulfillment of the person with disabilities.

This demand, which emerged from the literature survey, was, subsequently, the subject and driving force behind the research described in this paper.

A first aspect that emerged is that the cause of the increase in SLDs and SENs in school is due to the increase in requests for diagnosis and certification, compared to past years, as reported by all teachers and educators and, in particular, those in secondary school. This figure makes one wonder how much, in recent years, training and the gradual increase in studies on the subject, have favored early detection of disabilities and disorders (Pavone, 2015).

Another aspect that emerges from the research, emphasized above all by educators, is the comorbidity between ASDs and behavior disorders; this finding confirms what has been highlighted by studies, which note that, when a child at school does not find an inclusive context, he or she enacts dysfunctional behaviors that create difficulties in classroom management (Dettori, Carboni, 2021).

Another relevant finding concerns the teaching effectiveness in supporting students with SEN; in fact, both teachers and educators, of the two school orders,

highlight the need to use compensatory tools to make the teaching/learning process more effective and, in particular, the use of: simplified materials and mind and concept maps. Technologies can, in this sense, offer great support, as several studies have shown that they are a useful tool for compensating and facilitating learning, although they are not yet widely known and used by classroom and support teachers (Dettori, Letteri, 2019).

Regarding dispensatory measures, attention emerges to give more time to carry out homework and tests. In lower secondary schools, there is greater sensitivity in not overloading the student with SEN with homework. A further attention, especially in secondary schools, is the scheduling of tests to facilitate the organization of the student's time.

An interesting aspect that emerges from the research is the different perception between teachers and educators regarding the school's support in educational and didactic intervention for students with SLD and SEN.

With regard to school-family collaboration, both teachers and educators, in the majority of cases, declare that there is collaboration. When this is lacking, the cause is mainly due to the excessive delegation of the family to the school and the difficulty in accepting the child's disorder/difficulty. Educators, on the other hand, highlight that when there is no collaboration with the family, it is because the parent does not recognize their professional role and would instead like the support of other professionals (speech therapist, psychologist, etc.). This data highlights an aspect that has been repeatedly mentioned in the literature: the educator, too often, is not recognized for his specific professionalism; in the same school his skills are not always adequately valued both in the planning of activities and in the verification of learning (Falcinelli, 2012). The most interesting aspect of the research is the different perception that the two professionals, teacher and educator, have regarding the support received in class. While teachers report having constant support from educators, the latter complain about a lack of appreciation from class teachers and support teachers.

## **CONCLUSIONS AND RESEARCH PERSPECTIVES**

The main data that this survey has provided, and that the literature review has confirmed, is the increase in students with SEN in the different school levels. The teachers' perception of this finding is due to the increase in certifications that in recent years have grown significantly compared to the past. It would be useful to understand, also through the direct involvement of teachers in action-research processes, whether this

increase is due to the larger number of trained professionals who prompt families to make earlier diagnoses than in the past or whether the causes are attributable to other variables.

Empirical research has also highlighted the difficulty of joint work between different professionals and the need for better communication with the families of students with disabilities. A critical issue, highlighted by the survey, is in fact the different perception regarding the collaboration between teachers and educators, for which an in-depth study would be necessary to understand the causes.

The data on the school-family relationship is certainly encouraging, which is generally positive, although in some cases it can be improved, since parents do not always accept their children's difficulties or delegate the responsibility of managing the difficulties to the school. Similar difficulties, as highlighted in this research, are also observed in international contexts beyond Italy, as noted in the scoping review. In particular, the difficulty of care professionals in using common languages hinders the activation of inclusive processes that include training actions, functional to the acquisition of transversal and life skills, also useful in finding a job (Sansavini et al., 2019). In this case, the figure of the School Principal could activate greater synergies and moments of discussion. To respond to these needs for further study, the research project PRIN TASCLE: Training Pathway addressed to support and curricular teachers of middle and secondary level's school, provides joint training paths, experimentation and action research, for the definition of guidelines that can better orient teachers, educators, school managers, parents, health personnel and local authorities, on the specific tasks and responsibilities of each one to promote the real inclusion of students with SEN in a life project that sees them as protagonists even after the formal learning path.

## **REFERENCES**

- Belacchi, C. (2020). Incremento degli alunni con DSA: un gap tra sommerso ed emerso che tende a diminuire. **Psicologia clinica dello sviluppo**. Fascicolo 1/aprile 2020, pp. 83-86 <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1449/96478>
- Dettori, F. & Carboni, F. (2022). **I disturbi del neurosviluppo e del comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica**. Milano: Franco Angeli
- Cornoldi, C., Tressoldi, P. (2014). Linee guida per la diagnosi dei profili di dislessia e disortografia previsti dalla legge 170: invito a un dibattito. **Psicologia clinica dello Sviluppo** 18(1), 75-92 <http://dx.doi.org/10.1449/77111>

- D'Alonzo, L. (2022). **Disabilità e potenziale educativo**. Milano: Scholè
- Dettori, F. (2022). **Né Asino Né Pigro: sono dislessico- esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA**. Milano: Franco Angeli.
- Dettori, F., Letteri B. (2019). Il ruolo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) nell'inclusione dei bambini con disabilità e DSA che frequentano la scuola primaria. **Nuova Secondaria Ricerca**, 27(4), pp. 84-97
- Falcinelli F. (2021). **L'educatore professionale oggi. Formazione, competenze, esperienze**. Roma: Carocci
- Grant, M. J., and Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Inform. Libr. J.* 26, 91–108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Kyttala M., Bjorn P.M., Rantamaki M., Narhi V. & Aro M. (2023). Exploring pre-service special needs teacher's assessment conceptions and assessment self-efficacy. **European Journal of Special Needs Education**, 38(1) pp.63-78  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021871>
- Yazcayir, G., Gurgur, H. (2023). Towards an understanding of resource room teaching practices: a case study of a middle school in Turkey, **International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education**, 51(8), pp. 1229-1244.  
<https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2222727>
- Lascioli A., Pasqualotto L. (2021). **Il piano individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola**. Roma: Carocci Faber
- Liese A.A. (2018). **Special Educator's Perceptions on Effective preparation and practice for student success**. Walden University ProQuest Dissertations Publishing.
- Loopers, J.H., Kupers, E., de Boer, A., Minnaert, A. (2022). Changes in need-supportive teaching over the course of one school year: differences between students with special educational needs and typically developing students. **European Journal of Special Needs Education**. 38(5). Pp. 688-703). <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2159279>
- MIUR (2011). Decreto Ministeriale, 12 luglio 2011, Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.
- MIUR (2017). Decreto Legislativo, 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., and the PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA

statement. *Ann. Intern. Med.* 151, 264–269. doi: 10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135

Pavlidis G.T. (a cura di). (1990). **Perspectives on Dyslexia**. Chichester: Wiley.

Pavone M. (2015). **Scuola e bisogni educativi speciali**. Milano: Mondadori

Presidente della Repubblica. (2010). Legge n. 8 Ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

Sansavini, A., Simion, F., Cubelli, R., Ghidoni, E. (2019). Aumento delle diagnosi di DSA in Italia: quali fattori concorrono a determinare tale aumento? **Psicologia clinica dello sviluppo**. Fascicolo 2/agosto 2019, pp. 265-282

Zurbriggen, C., Muller, C. (2024). School transfers in special education: frequency, direction and timing of transfers between different school setting. **European Journal of Special Needs Education**. 39(2), pp. 249-264  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207056>

# INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTERFACE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Sheila de Quadros Uzêda<sup>1</sup>  
Sonia Lopes Victor<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho resulta da pesquisa realizada no pós-doutorado e teve como objetivo identificar os conhecimentos produzidos sobre a interface entre educação e saúde nas políticas e práticas relativas ao processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, na Educação Infantil. Optou-se pela pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Somado a isso, buscou-se artigos científicos que subsidiassem a análise e a discussão sobre a temática, na Base de Dados SciELO (Scientific Electronic Library Online). Dentre os resultados encontrados, destacou-se a dificuldade de acesso das crianças à Educação Infantil, principalmente no segmento da creche; a força da iniciativa privada na disputa pela gestão e financiamento da Educação Infantil e da Educação Especial; e a desarticulação entre os serviços de saúde, de educação e o atendimento educacional especializado.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Infantil; Saúde.

**Abstract:** The present work results from research carried out during the post-doctorate and aimed to identify the knowledge produced about the interface between education and health in policies and practices related to the process of school inclusion of children with disabilities, autism spectrum disorder and high abilities, in Child education. We opted for bibliographical research, in a qualitative approach, whose data were collected in the CAPES Theses and Dissertations Bank. In addition to this, we searched for scientific articles that supported the analysis and discussion on the topic, in the SciELO Database (Scientific Electronic Library Online). Among the results found, the difficulty in accessing Early Childhood Education for children stood out, especially in the daycare segment; the strength of the private sector in the dispute over the management and financing of Early Childhood Education and Special Education; and the disarticulation between health, education and specialized educational services.

**Keywords:** Special Education, Early Childhood Education; Health.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de um recorte da pesquisa realizada durante o pós-doutoramento na Universidade Federal do Espírito Santo e tem como tema a relação entre educação e saúde, no que concerne ao processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil (EI). O objetivo do estudo, de natureza qualitativa, foi identificar os

---

<sup>1</sup> Pós-doutora em Educação pela UFES. Professora de Educação Especial na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador/BA. E-mail: sheilauzêda@ufba.br

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação Especial pela UFSCar. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail: sonia.victor@hotmail.com

conhecimentos produzidos sobre a interface educação e saúde nas políticas e práticas relativas ao processo de inclusão escolar de crianças de zero a cinco anos, público alvo da Educação Especial (PAEE). Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cujos dados foram coletados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Somado a isso, buscou-se artigos científicos que subsidiassem a discussão sobre a temática, na Base de Dados SciELO (Scientific Electronic Library Online).

A abordagem teórica que fundamentou esta pesquisa consistiu na Teoria Histórico-Cultural (THC), mais especificamente os trabalhos desenvolvidos por Vigotski, em função da relevância destes estudos para a compreensão das questões relativas aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças com deficiência, bem como sua defesa consistente de que as pessoas com deficiência devem ter acesso à escola comum e serem por ela beneficiadas em termos de aprendizagem, socialização e apropriação dos elementos culturais.

De acordo com Vigotski (1997), a deficiência é concebida como fenômeno socialmente construído e a trajetória de desenvolvimento humano segue em direção à compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela condição de deficiência. As limitações decorrentes da deficiência interagem com as barreiras encontradas no meio social. Neste sentido, a oferta de condições de aprendizagem e participação social para pessoas com deficiência, oportuniza que as mesmas sejam reconhecidas em sua especificidade e não por sua limitação.

A Educação Infantil, enquanto espaço que deve oportunizar experiências enriquecedoras torna-se um contexto primordial para o desenvolvimento infantil, tendo papel fundamental e insubstituível na formação humana. Bueno e Meletti (2011, p. 280) concordam com a relevância da EI para os rumos do desenvolvimento humano, especificamente das crianças PAEE, afirmando que:

[...] parece não haver dúvidas de que uma das formas de se garantir uma inclusão de qualidade de alunos com deficiências, TGDs, altas habilidades/superdotação no ensino regular e a de que ela ocorra o mais precocemente possível, ou seja, na educação infantil.

No entanto, o acesso a creches e pré-escolas ainda não constitui um direito efetivamente garantido a todas as crianças, conforme preconiza a legislação vigente (BRASIL, 1988, 1990a, 1996). De acordo com o Censo Escolar de 2019, nos últimos cinco anos o número de matrículas na Educação Infantil aumentou 12,6%, totalizando 8,9 milhões de matrículas em creches e pré-escolas (INEP, 2019). Entretanto, 45,3% das

matrículas das crianças de zero a três anos ocorreram em creches privadas, conveniadas com o poder público, dado que comprova que quase metade das crianças que frequentam a creche está fora da rede municipal de ensino.

Não obstante a educação ser concebida como direito de todos e dever do estado e da família, as pesquisas sobre os programas inclusivos na Educação Infantil ainda são escassas (Mendes, 2010). Tal constatação pode ser validada pelos dados encontrados nesta pesquisa.

## **MÉTODO**

A abordagem metodológica adotada neste trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica e os dados foram analisados à luz da Teoria Histórico-Cultural, que tem sua base no materialismo histórico-dialético. Na perspectiva de Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 65-66),

A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas. [...] A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico, o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Constata-se, portanto, que a pesquisa bibliográfica consiste em etapa primordial na construção da pesquisa científica, sendo realizada:

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. [...] Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Dessa forma, o levantamento e a sistematização da produção bibliográfica a respeito de um determinado campo de pesquisa ou temática são amplamente utilizados enquanto estratégias metodológicas por diversos pesquisadores. Este foi o caso adotado neste estudo, sendo que a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com trabalhos publicados no intervalo de cinco anos, de 2018 a 2022. “Na busca de obras já publicadas e confiáveis, o pesquisador poderá usar palavras-chave para encontrar as obras.” (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 71). Utilizamos os descritores Educação Especial, Educação Infantil e Saúde e o refinamento

da busca foi feito inicialmente pela leitura dos títulos e, em segundo momento, pela leitura dos resumos de cada trabalho.

Somado à pesquisa realizada no Banco da CAPES e para fundamentar as discussões sobre os achados, procedeu-se ao levantamento de artigos científicos que tratassem do tema, a partir do Banco de Dados SciELO (Scientific Electronic Library Online). Além disso, foram consultados os principais documentos legais que regulamentam a Educação Infantil e a Educação Especial.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando pelos descritores, foram encontradas inicialmente 2.215 teses de doutorado. Após a análise mais refinada constatou-se que 261 trabalhos discutiam sobre pelo menos um desses descritores. As demais teses não guardavam relação com a Educação Infantil, pois abordavam outros níveis e etapas da educação, ou não discutiam a Educação Especial, por isso não foram consideradas neste estudo. Somente 08 teses de doutorado apresentavam uma interface entre Educação Especial, Educação Infantil e/ou Saúde, guardando alguma relação com a temática desta pesquisa. No intuito de favorecer a sistematização e a análise dos dados, estes trabalhos foram relacionados no quadro a seguir:

QUADRO 1. TESES - BANCO DE DADOS DA CAPES

N.	ANO	TESE
1	2018	LIMA, OSMARINA GUIMARAES DE. <b>Relação entre Rede Municipal de Ensino e Instituições do Terceiro Setor para Escolarização das Pessoas com Deficiência em Manaus.</b> 14/06/2018 236 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS.
2	2018	COSTA, BEATRIZ APARECIDA DA. <b>Programas de privatização na educação infantil: a atuação do Ministério Público e dos conselhos de controle social.</b> 07/12/2018 190 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO).
3	2018	FREITAS, MARIA CAROLINA DE ANDRADE. <b>Nos limiars do fora: experiência e narratividade em políticas de saúde e educação.</b> 07/02/2018 306 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.
4	2019	HENRIQUES, AFONSO CANELLA. <b>Política menor para os "mais pequenos": diagnóstico da política pública municipal para a Educação Infantil'</b> 27/02/2019 191 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
5	2019	MARTINS, MARIA DE NAZARETH FERNANDES. <b>Prática pedagógica da Educação Infantil mediada pelo brincar: de estratégia de ensino à atividade guia do desenvolvimento integral da criança.</b> 20/08/2019 312 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.

6	2020	SOUZA, TANIA MARIA FILIU DE. <b>Crianças com deficiência na educação infantil: processo de inclusão e formação docente na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS.</b> 27/11/2020 198 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO.
7	2020	BRAZIER, FABIO. <b>Formação continuada de professores e a Teoria Histórico-cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas.</b> 14/12/2020 315 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.
8	2020	ANDRADE, MIRELA MORENO ALMEIDA DE. <b>Análise da Influência da Abordagem de Integração Sensorial de Ayres® na participação escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista'</b> 15/12/2020 166 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (MARÍLIA).

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração Própria.

Em relação às dissertações pesquisadas no mesmo banco de dados, o número de trabalhos inicialmente encontrados foi de 5.001, mais que o dobro do número de teses. No entanto, apesar desse quantitativo elevado, após o refinamento da busca, constatou-se que apenas 20 trabalhos abordavam de fato temas relacionados aos descritores, conforme listados no quadro a seguir:

#### QUADRO 2. DISSERTAÇÕES - BANCO DE DADOS DA CAPES

N.	ANO	DISSERTAÇÃO
1	2018	CECCON, MARIA LUCIA LEMOS. <b>Instituições sem fins lucrativos na educação infantil, no município de campinas: histórico, dilemas e perspectivas'</b> 28/02/2018 254 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
2	2018	LIMA, ANDRE LUIS DE SOUZA. <b>Formas de Conhecer em Educação Especial: Discurso Médico e Vida Ordinária na Escola'</b> 16/03/2018 74 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL.
3	2018	NEVES, PAULA FERNANDES DE ASSIS CRIVELLO. <b>Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio'</b> 27/03/2018 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
4	2018	CAMPOS, CLAUDIA MARIA FERREIRA. <b>Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil'</b> 12/04/2018 220 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
5	2018	PACHECO, THAIZA VIEIRA. <b>A Educação Infantil na perspectiva inclusiva: o cotidiano de uma sala de aula comum'</b> 27/08/2018 133 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.
6	2018	BARBOSA, MARIANA DE BARROS. <b>Infância, aprendizagem e patologização: por entre cartas e escritas de si'</b> 28/08/2018 83 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (RIO CLARO).
7	2018	FERNANDES, ELIANE. <b>Financiamento da Educação Infantil no Brasil: descrição e análise da participação do governo federal no período de 2000 a 2016.'</b> 17/12/2018 244 f.

		Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
8	2019	CHRISTO, SANDY VARELA DE. <b>Coensino/ensino colaborativo/bidocência na educação inclusiva: concepções, potencialidades e entraves no contexto da prática</b> ' 30/01/2019 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA.
9	2019	MADEIRA, JANAINA SILVEIRA SOARES. <b>A Relação Público-Privado na Educação Infantil: Uma Nova Gestão Pública</b> ' 21/02/2019 173 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.
10	2019	SANTOS, PRISCILA BRASIL DOS. <b>A participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil</b> ' 14/03/2019 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL.
11	2019	NASCIMENTO, SELMA SOARES DO. <b>Educação especial e inclusão escolar na Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental</b> ' 15/04/2019 196 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
12	2019	BRITO, GRACIELE ALVES DE. <b>A Educação Infantil como direito: o acesso e permanência de crianças de 4 e 5 anos em escolas rurais de Paracatu-MG</b> ' 24/04/2019 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.
13	2019	SOUZA, MARIA DA GUIA. <b>Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores</b> ' 22/08/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
14	2019	BELFORT, NATHALIA DE ALCANTARA ARRAIS. <b>Prática docente e diversidade na Educação Infantil: narrativas de professoras</b> . 29/08/2019 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.
15	2019	GONCALVES, KALYANDRA KHADYNE IMAI. <b>Aprendizagem e desenvolvimento dos primeiros meses aos três anos: contribuições da Teoria Histórico-Cultural</b> 10/12/2019 147 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ.
16	2020	FRACETTO, PATRICIA. <b>Emoção e imaginação no trabalho com crianças pequenas na Educação Infantil – um estudo exploratório com base nas ideias de Vigotski</b> 13/10/2020 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS.
17	2020	BRAGA, PAOLA GIANOTTO. <b>Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência</b> 11/11/2020 136 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO.
18	2020	OLINI, ALINE BERNARDINELLI. <b>Políticas Intersetoriais e a construção da qualidade da Educação Infantil em Campinas (SP)</b> 18/12/2020 181 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS.
19	2021	COSTA, JULIANE DAYRLE VASCONCELOS DA. <b>Papéis dos profissionais da rede de apoio à inclusão escolar na Educação Infantil</b> ' 27/04/2021 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
20	2021	KAUFMANN, JAQUELINE DAISE. <b>A Intervenção Precoce e o Processo de Inclusão Educacional na Educação Infantil: ações e concepções de professores de Educação</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração Própria.

Após esta seleção e procedendo a uma análise mais minuciosa de cada tese e dissertação, verificou-se que nenhum dos trabalhos acima listados articulava as três temáticas concomitantemente, abordando ou discutindo a interface entre educação e saúde no processo de inclusão na Educação Infantil.

Cabe destacar que o levantamento foi realizado em 2022, ano do pós-doutoramento, especificamente entre os meses de fevereiro e abril. Filtrando todos os trabalhos publicados entre 2018 e 2022, verificou-se que nenhuma tese ou dissertação relacionada à temática pesquisada, datada de 2022, foi encontrada na base de dados. Este fato provavelmente se justifica pela coleta ter sido realizada nos primeiros meses do ano.

Foram consultados os seguintes documentos norteadores e regulatórios da EI e também aqueles que indiretamente abordam esta etapa do ensino: Subsídios para o Credenciamento e o Funcionamento das Instituições da Educação Infantil (Brasil, 1998); Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1999); Plano Nacional da Educação - PNE (Brasil, 2001); Política Nacional para Educação Infantil (Brasil, 2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade Infraestrutura da Educação Infantil (Brasil, 2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010); Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

Os documentos legais que abordam questões relativas à área de Educação Especial consultados nesta investigação foram: Constituição Federal (1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990b); Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Parecer CNE/CEB nº 13 (2009); Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (2015).

## **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A Educação Infantil definida como primeira etapa da educação básica deve ser ofertada em creches, para crianças de zero a três anos ou na pré-escola, quando se trata de crianças de quatro e cinco anos (Brasil, 1996). A conquista deste espaço educacional para atender à primeira infância foi relativamente recente em termos de políticas públicas no Brasil e tornou-se um direito da criança e dever do Estado, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), mais especificamente em seu art. 205 que prevê:

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 exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda de acordo com a Carta Magna (Brasil, 1988), o art. 208, inciso IV preconiza: "o dever do Estado com a educação às crianças de zero a cinco anos será efetivado mediante garantia de atendimento em creche e pré-escola". A EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança (Brasil, 1996) e como princípios fundantes cuidar e educar, caracterizando-se como espaços não domésticos. Dessa forma, a EI tende a se configurar como primeira experiência de separação da criança do contexto familiar e dos seus vínculos primários para se incorporar a uma situação estruturada de socialização.

Pode-se afirmar que as ações e políticas públicas voltadas à primeira infância antes da referida Constituição apresentavam um caráter assistencialista e não se destinavam a todas as crianças. Ficavam de fora, inclusive, as crianças com deficiência, que recebiam atendimento educacional em espaços segregados, as denominadas escolas especiais, em grande parte, instituições filantrópicas, cujo trabalho tinha um viés terapêutico e assistencial. Na legislação vigente, a Educação Especial consiste numa modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas do ensino e tem como público alvo as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural (THC), a criança nasce com as bases biológicas e genéticas, denominadas funções elementares e a partir das interações sociais, das situações de aprendizagem com o outro, ela desenvolve as funções superiores (tais como falar, pensar, imaginar, lembrar e controlar o próprio comportamento). Diante disso, torna-se evidente a relevância da Educação Infantil enquanto contexto educativo responsável por difundir conhecimentos e experiências culturalmente acumuladas, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento infantil, considerando a existência de atividades que melhor intermedeiam a relação da criança com o mundo. Decorre daí que a educação deve ser concebida como um direito de todas as crianças, independentemente das diferenças de cada uma e com o objetivo de garantir esse direito, o Brasil adotou a Educação Inclusiva,

[...] 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, s/n).

A partir da década de 1990, as ações pautadas no movimento de inclusão ganharam mais força, impulsionando a reorganização do sistema educacional brasileiro. A Educação Especial que era ofertada às pessoas com deficiência paralelamente à educação básica passou a fazer parte do sistema educacional, estruturando-se como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Entretanto, as crianças consideradas público alvo da Educação Especial (PAEE), ainda enfrentam barreiras no acesso e na permanência nesta etapa da educação básica, a despeito dos estudos na área (Mendes, 2010; Oliveira; Padilha, 2013; Marques; Barroco; Silva, 2013) apontarem a Educação Infantil como fase ideal para o início do processo de inclusão escolar. A maioria das escolas não consegue lidar com a diversidade do funcionamento psicológico humano e conseqüentemente com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Bottcher, 2012; Mcdermott, 2002), o que implica em experiências de exclusão social vivenciadas de modo profundo por crianças com deficiência no contexto educacional (Daniels, 2006).

A garantia legal da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, por exemplo, é uma conquista recente, fruto de movimentos sociais que defendem a educação inclusiva (Bruno e Nozu, 2019). Os dados coletados nesta pesquisa bibliográfica (Lima, 2018; Costa, 2021) apontaram uma desarticulação entre o AEE e a EI, nos seguintes aspectos: planejamento pedagógico; colaboração entre professores especializados e professores da sala de aula comum; e ausência de previsão do AEE no Projeto Político Pedagógico das escolas.

As barreiras encontradas no processo de ensino da criança com deficiência são comumente atribuídas às condições orgânicas da criança, no entanto, a partir da perspectiva histórico-cultural, entende-se que essas barreiras ou obstáculos são produzidos socialmente, na relação da criança com o meio. “A barreira não se configura apenas num obstáculo físico e visível, ela pode, também, ser representada solidamente por atitudes e ações que tornam uma ideia impraticável” (Cerezuela, Mori e Shimazaki, 2021, p. 34). Decorre daí a relevância de se investir no processo de ensino, na qualidade da mediação pedagógica e no acesso a recursos e suportes necessários.

[...] para Vygotski, a tese central de seus estudos sobre defectologia é a importância e a necessidade de possibilitar e criar caminhos indiretos e

alternativos pela cultura, quando o caminho direto está impossibilitado. Cabe à escola, por meio do professor, realizar mediações pedagógicas que possibilitem e oportunizem o desenvolvimento das funções complexas do pensamento a todos os educandos. (Garcia, 2015, p. 10739).

Neste sentido, Dainez (2012) sinaliza a necessidade de maior atenção aos processos de formação de professores, a melhoria das condições de ensino, subsidiando novas práticas e diferentes formas de organização do trabalho docente, a ampliação dos objetivos educacionais, contemplando as singularidades e necessidades dos estudantes PAEE e, por fim, a transformação das condições sociais e das instituições educacionais.

A teoria histórico-cultural direciona para uma prática educativa, na qual a escola tem papel essencial no desenvolvimento do indivíduo, uma vez que prioriza a apropriação do conhecimento historicamente acumulado. [...] O trabalho do professor é indispensável nesse processo de mediação, uma vez que o aluno com NEE não se apropria da cultura, apenas por estar inserido em ambientes de ensino, mas por alcançar mediações que tornem a apropriação do conhecimento uma ação conscientizada (Dambros; Hessmann; Fellini, 2021, p.123).

Depreende-se, portanto, que o ensino não deve se limitar a seguir o ritmo do desenvolvimento, mas deve sim adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações. Logo, nesta perspectiva, entende-se que “o ritmo do desenvolvimento, a sequencia das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo” (Prestes; Tunes, 2018, p.18). Daí a importância de se respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento e estilos de aprendizagem.

De mera instrução, a educação passa a ser concebida como o processo de formação da personalidade e ter como meta o pleno desenvolvimento dos alunos, como sujeitos que constroem sua história e participam da história social da humanidade em imanenência com sua existência social. (Teixeira; Barca, 2019, p.74).

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) ratificou direitos previstos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e foi considerada um avanço em diversos âmbitos, a exemplo de: reconhecer a autonomia e a capacidade civil das pessoas com deficiência; e propor a avaliação biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Em seu capítulo IV, Art. 28, a LBI dispõe que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social

dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.

No entanto, o histórico de práticas segregadoras, amparadas pelo paradigma de institucionalização, que dominou durante séculos a educação destinada a esse público, oferece resistência ao movimento de inclusão e encontra brechas na legislação. Estes fatores oportunizam a permanência de espaços segregados de educação, em sua maioria, instituições privadas. No contexto atual, essa permanência dá lugar ao fortalecimento de ações que questionam e fragilizam o paradigma inclusivo, apesar do aparato legal consistente que este possui e da luta histórica das pessoas com deficiência pelo direito de estudar na escola comum e de ocupar os mais diversos espaços sociais.

Souza (2018), em sua pesquisa de doutoramento, analisou as políticas públicas de Educação Infantil e de Educação Especial preconizadas nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Dentre os principais resultados encontrados, a referida autora destacou que a análise dos documentos evidenciou aspectos que demonstravam os embates entre os distintos grupos sociais, a força da hegemonia burguesa e o conformismo representado por certo modelo de sociabilidade, alinhados aos princípios capitalistas, a saber:

[...] concepção de crianças, infâncias, educação infantil e educação inclusiva, com marcas de políticas focalizadas; caráter compensatório para minimizar os efeitos da pobreza; ambiguidades quanto ao papel do estado, revelando demasiada força dos grupos empresariais na disputa pela gestão e financiamento da educação infantil e da educação especial; e o direito à educação pela perspectiva utilitarista. (Souza, 2018, p.10)

Apesar disso, a autora ressalta que as lutas sociais travadas pela sociedade civil consistem em marcos fundamentais que traduzem a tensão em torno da defesa da escola pública e da educação de caráter emancipatório e contra hegemônico. O estudo conclui alertando para a ameaça real de perdas de direitos sociais que impactarão na educação de crianças PAEE “matriculadas na educação infantil, após o ano 2016, reconhecendo a importância das lutas coletivas e da resistência [...]” (Souza, 2018, pág.10). Esta previsão infelizmente tem sido constatada pelas reiteradas manobras políticas que visam o repasse de recursos do setor público para o privado, colaborando com a exclusão de determinados grupos sociais.

## **INTERFACE EDUCAÇÃO E SAÚDE NAS AÇÕES E SERVIÇOS DESTINADOS ÀS CRIANÇAS PAEE**

Os governos - face mais visível do estado - constroem e fundamentam sua legitimidade por meio da implementação de serviços públicos, logo a materialização das políticas na prática, dando vida concreta a elas é o que confere legitimidade à existência do estado (Pollitt, 2013; Lotta, 2019).

Souza e Perez (2017) alertam para a complexidade do desafio de reunir e conjugar diferentes setores para a construção de propostas que atendam às demandas da primeira infância. “Todavia, tem se percebido uma mudança de paradigma desse atendimento, principalmente após a década de 2010, quando a intersetorialidade das políticas começou a permear as propostas de atendimento à infância” (Olini, 2020).

A LBI (Brasil, 2015), em seu capítulo IV, Art. 28 aponta para a necessidade de “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas”. No que tange mais especificamente às crianças pequenas, o capítulo III versa sobre o Direito à Saúde e destaca:

§ 4º As ações e os serviços de saúde pública destinados à pessoa com deficiência devem assegurar: I - diagnóstico e intervenção precoces, realizados por equipe multidisciplinar; II - serviços de habilitação e de reabilitação sempre que necessários, para qualquer tipo de deficiência, inclusive para a manutenção da melhor condição de saúde e qualidade de vida.

Buscando uma reflexão sobre a forma como a saúde e a educação trilharam caminhos no sentido de compreender e contribuir com o desenvolvimento humano, percebe-se que a relação entre essas duas áreas de conhecimento desde sua origem foi complexa, assimétrica e questionável. A este respeito, Pinto e Motta-Rocha (2016, p. 945) referem:

A relação da saúde com a educação é marcada por um histórico biologizante do ensino. No início do século passado, a causa do ‘não-aprender’ e até mesmo do ‘não se comportar na escola’ era comumente associada a questões biológicas, neurológicas e psicológicas do indivíduo; ao passo que se excluía as variáveis sociais, econômicas, políticas e pedagógicas desses fenômenos. Para legitimar o problema, as ‘autoridades especialistas’ da área de saúde confirmavam essas dificuldades com laudos diagnósticos, os quais conferiam a esses profissionais tanto um local de destaque frente à compreensão do aluno, como também atribuía a si mesmos o poder científico do controle de tais alterações.

As autoras afirmam que atualmente existe uma tendência no sentido inverso, de investigar os fatores sociais, o contexto macrossistêmico, no intuito de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, sem reforçar estigmas que historicamente recaiam sobre o estudante, a partir de uma atuação clínica dos profissionais de saúde no contexto educacional.

Compreendido como campo epistêmico de expressiva importância para a qualidade de vida humana e social (Rangel, 2009), a relação entre educação e saúde deveria ser concebida em sua dimensão humana, social e política. Em termos de políticas públicas algumas iniciativas de articulação foram regulamentadas, como o Programa Saúde na Escola (PSE). No entanto, pesquisas que abordaram o PSE, como a de Pinto e Motta-Rocha (2016) apontaram as limitações e fragilidades do programa, bem como a dificuldade de construção conjunta das propostas e a persistência de uma atuação dos profissionais de saúde a partir do viés eminentemente clínico:

O estudo apontou que as ações e práticas entre os profissionais da Saúde e da Educação ainda demandam muitos debates, aproximações teóricas e outras formas de encontro e atuação conjunta. [...] acreditamos que o momento requer outros arranjos que definam outras possibilidades de encontro entre saúde e educação, no qual as práticas tradicionalistas sejam sobrepostas por apoios mútuos, onde profissionais de áreas diferentes possam planejar juntos ações coletivas a partir de saberes específicos. [...] Reafirmamos a crença na potência do saberes diversos, no pensar, refletir, elaborar e planejar junto, no desejo de encontros que dialoguem no nível macro, como nos sugere Morin, em uma esfera que abarque as demandas humanas, política e sociais dos sujeitos que estão na escola (p. 948).

Cuidar e educar requer a compreensão da singularidade da criança em cada momento do seu desenvolvimento. Maranhão (2000) relaciona o cuidado a atitudes e procedimentos que visam atender às necessidades das crianças, demandando, do cuidador a integração de conhecimentos das áreas de saúde e educação.

O cuidado humano seria a capacidade que temos, pela interação com os outros humanos, de observar, de perceber e interpretar as suas necessidades e a forma como as atendemos. [...] Embora as necessidades básicas humanas – como a necessidade de preservação da integridade corporal, a necessidade de alimentação, de segurança física e psíquica, entre outras – sejam universais, as formas de identificá-las, valorizá-las e atendê-las são construídas socialmente (Maranhão, 2000, p. 120).

No entanto, as fragilidades na articulação entre educação infantil e saúde são apontadas por Neves (2018, p. 97) quando afirma que

[...] não há um “sistema de influências”, em que os profissionais consigam articular seus atendimentos e fazer um planejamento em conjunto. Cada profissional trabalha individualmente e muitas vezes a criança realiza atividades muito semelhantes em diferentes serviços.

A intersetorialidade pode contribuir com a qualidade do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, na medida em que possibilita interação com o território e com os diversos atores sociais nele presente (Olini, 2020).

A totalidade dos estudos sobre desenvolvimento de crianças com deficiência, especialmente aqueles vinculados à área de saúde, consideram os anos iniciais de vida como fundamentais para a superação de dificuldades específicas geradas pela deficiência. Tanto é assim que, em todas as áreas da deficiência, se recomenda a implementação de estimulação precoce ou essencial voltada para crianças com idade inferior a três anos. Os baixos índices de matrículas na creche, nesse sentido, implicam não somente a falta de oportunidades educacionais para estas crianças, mas um descompasso entre as políticas de saúde e as de educação. (Bueno; Meletti, 2011, p.286).

Conclui-se, portanto, que apesar dos avanços na concepção das políticas de saúde e de educação voltadas à primeira infância, este descompasso se traduz nas práticas cotidianas, através da falta de articulação entre o professor de sala de aula, o professor do AEE e os profissionais de saúde que acompanham as crianças incluídas na Educação Infantil, o que compromete a garantia de acesso, permanência e aprendizagem efetiva destas crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É unânime e antigo o reconhecimento dos benefícios da EI para as crianças PAEE, tendo em vista que os primeiros anos de vida contribuem decisivamente para os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humanos. Diante disso, configura-se importante espaço de socialização das infâncias.

Chama à atenção a ausência de teses e dissertações, publicadas no período investigado, que trouxessem a interface entre Educação Infantil, Educação Especial e Saúde de modo concomitante ou discutissem políticas e ações intersetoriais que envolvessem estas três áreas. Neste sentido, este trabalho destaca a importância de estudos que abordem esta interface, no intuito de refletir sobre a fragmentação e os desafios das políticas e ações empreendidas no campo da educação e da saúde, voltadas às crianças com deficiência incluídas na Educação Infantil.

A inclusão escolar configura um meio capaz de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias. Trata-se de um processo de aprendizagem para todos os envolvidos e requer novas formas de trabalhar cooperativamente, ampliando a noção de acesso e participação, acolhendo diferentes formas de conhecer, conviver e estar no mundo. Um longo caminho ainda precisa ser trilhado para garantir acesso, permanência e aprendizagem efetiva a todas as crianças PAEE, principalmente no que diz respeito aos segmentos da creche e da pré-escola.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União. 2015; Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jontiem /Tailândia, 1990b.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 31 out 2022.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conae 2014 (documento final): O PNE na articulação nacional da educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC / SEESP, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF. 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf). Acesso em 31 out 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente dá outras providências. Brasília – DF: 1990a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF. 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 31 out 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**, V. 1 e 2. Brasília: MEC/SEC, 2006.

BOTTCHEER, L. Culture and the learning and cognitive development of children with severe disabilities – continuities and discontinuities with children without disabilities. *Mind, Culture and Activity*, 2012, 19(2), p. 89-106.

BRUNO; Marilda Moraes Garcia, NOZU; Washington Cesar Shoití. Política de Inclusão na Educação Infantil: Avanços, Limites e Desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12199>. Acesso em 18 de fev. 2022.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação Infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: **Revista Contrapontos** - eletrônica, v. 11, n. 3, 2011, p. 278–287.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar**: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto: por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

CEREZUELA, Cristina; MORI; Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A trajetória histórica da educação inclusiva. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Org.). **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021. p. 17-38.

DAINÊZ, D. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. Projeto de qualificação, Doutorado em Educação, Unicamp, SP, 2012.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon; HESSMANN, Dayane Buzzelli Sierra; FELLINI, Dineia Ghizzo. Fundamentos da teoria histórico-cultural e a inclusão escolar. In: MORI,

Nerli Nonato Ribeiro; CERUZUELA, Cristina (Org.) . **Inclusão e educação especial na educação básica**: um estudo nas cinco regiões brasileiras. Maringá: Eduem, 2021. p. 107-125.

DANIELS, H. The dangers of corruption in special needs education. **British Journal of Special Education**, 33(1), 2006, p. 4-9.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Apostila. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, Dorcelly Isabel Bellanda. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para Educandos em Situação de Inclusão. **Periódico Horizontes**. USF. Itatiba, SP. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18816\\_10526.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18816_10526.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

LOTTA, Gabriela. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre saúde e educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, dez. 2000, p. 115-133.

MARQUES, H. de C. R.; BARROCO, S. M. S.; SILVA, T dos S. A. da. O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil para crianças ouvintes e surdas: considerações com base na psicologia Histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 19, n. 4, p. 503-517. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382013000400003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-65382013000400003&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 31 out. 2022.

MCDERMOTT, R. Measuring the impact of communities. **Knowledge Management Review**, 5(2), 2002, p. 26-29.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

OLINI, Aline Bernardineli. **Políticas Intersectoriais e a construção da qualidade da Educação Infantil em Campinas (SP)**. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 2020.

OLIVEIRA, I.M; PADILHA, A.M.L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. (Org). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p.197-218.

PINTO, Ana Katia Pereira; MOTTA-ROCHA, Flávia Encarnação. Relação Saúde - Escola: Desafios e Perspectivas. **Journal of Research in Special Educational Needs**. V. 16, N. s1, 2016, p. 945-949.

POLLITT, Christopher. **New Perspectives on Public Services**. Place and technology. Oxford: Oxford University Press, 2013.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Apresentação. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 5-6.

RANGEL, Mary, Educação e saúde: uma relação humana, política e didática. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 59-64, jan./abr. 2009.

ROCHA, D. G., MARCELO, V. C.; PEREIRA, I. M. T. B. Escola promotora de saúde: Uma construção interdisciplinar e intersetorial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 12, 2002, p. 57-63.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, 2021, p.64-83. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br>. Acesso em: 06 de jun. de 2022.

SOUZA, Fernanda Cristina de. **Educação infantil, educação especial e planos nacionais de educação no Brasil pós 1990**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

SOUZA, M. C. e PÉREZ, B. C. Políticas para crianças de 0 a 3 anos: concepções e disputas. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro: vol. 12, n. 24, maio /ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/4170/0> Acesso em: 04 out. 2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, mar. 2019, p. 71-84.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1997.

**PARA ALÉM DA INCLUSÃO ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DAS  
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE PERSPECTIVA INCLUSIVA NO  
BRASIL A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE ISTVÁN  
MÉSZÁROS**

**BEYOND SCHOOL INCLUSION: REFLECTIONS ON SPECIAL EDUCATION  
POLICIES FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN BRAZIL BASED ON  
THE THEORETICAL CONTRIBUTIONS OF ISTVÁN MÉSZÁROS**

Rosalba Maria Cardoso Garcia<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo tem objetivo discutir as políticas de Educação Especial recentes no Brasil, com caracterização de três gerações de proposições na perspectiva da educação inclusiva, as quais guardam relação com a noção de inclusão escolar. Tais políticas são consideradas como parte do conjunto de contrarreformas de face neoliberal nas políticas sociais e, em consequência, contribuem para os propósitos de internalização de valores e princípios próprios do sistema do capital. Em contraponto aos limites dessas proposições, procuramos refletir a partir das contribuições de István Mészáros que formula um pensamento crítico da realidade social lastreado na formulação educação para além do capital, com base na qual desenvolvemos análises para além da inclusão escolar. Para tanto apontamos a necessidade de um pensamento crítico como parte da formação humana integral, que produza contrainternalização e que vislumbre possibilidades de um processo revolucionário.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Política Educacional; contrarreformas; educação para além do capital; internalização.

**Abstract:** The article aims to discuss recent Special Education policies in Brazil, characterizing three generations of propositions from the perspective of inclusive education, which are related to the notion of school inclusion. Such policies are considered as part of the set of counter-reforms with a neoliberal face in social policies and, consequently, contribute to the purposes of internalizing the values and principles of the capital system. In contrast to the limits of these propositions, we seek to reflect on the contributions of István Mészáros, who formulates a critical thinking of social reality based on the formulation of education beyond capital, based on which we develop analyzes beyond school inclusion. For that, we point out the need for critical thinking as part of integral human formation, which produces counter-internalization and glimpses possibilities of a revolutionary process.

**Keywords:** Special Education; educational politics; counter-reforms; education beyond capital; internalization.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora titular do Departamento de Estudos Especializados em Educação atuando no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. E-mail: rosacampeche@uol.com.br

## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE OS LIMITES DA PROPOSIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

As políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva no Brasil foram disseminadas no conjunto das formulações educacionais de organizações multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura - Unesco, o Banco Mundial - BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE a partir dos anos 1990, sob o slogan *Educação para Todos*. Consideramos que se tratam de políticas propostas em meio a um amplo arco de contrarreformas no sentido de atuação dos Estados nacionais burgueses, com base em princípios neoliberais, para acomodar os efeitos das crises do capital.<sup>2</sup>

Coincidem, contudo, com a Constituição Federal de 1988, a qual reconhece a educação como direito social, apoiada nas premissas de universalização da educação que será também retratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a). Contraditoriamente, o sentido de cidadania (neo) liberal que constitui a Carta Magna (BRASIL, 1988), expressou as disputas do empresariado para uma participação ativa das instituições privadas na formulação e na execução das políticas sociais apreendidas não como direitos, mas na acepção de serviços públicos não estatais, os quais podem ser prestados por instituições públicas ou privadas. Tais concepções foram consagradas nas mudanças desenvolvidas no aparelho de Estado brasileiro (BRESSER, 1996), atingindo as políticas educacionais e a Educação Especial, em particular, no bojo de respostas fiscais à crise do capital, nos moldes do Consenso de Washington.<sup>3</sup>

Embora as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusivas em âmbito nacional tenham sido desenvolvido mediante o discurso de igualdade e do direito à educação, foram constituídas com feição neoliberal e caracterizadas até aqui por três

---

<sup>2</sup> O sentido dado ao conceito contrarreforma aqui está apoiado nos escritos de Gramsci em sua interpretação localizada em Coutinho (2012). No artigo referido Coutinho apresenta diferenciações entre as compreensões de Gramsci no uso dos termos “revolução passiva” e “contrarreformas”. Coutinho interpreta que para Gramsci “revolução passiva” implica revolução-restauração e que “contrarreformas” estaria no campo apenas da restauração. Trata-se de movimentos de recomposição das forças dominantes e seu poder econômico e político no encaminhamento de ações políticas sobre os trabalhadores que no primeiro caso apresenta elementos de conciliação dos interesses das classes antagônicas mais que no segundo caso.

<sup>3</sup> Conjunto de recomendações do Fundo Monetário Internacional – FMI aos países devedores: 1) disciplina fiscal; 2) redução dos gastos públicos; 3) reforma tributária; 4) juros de mercado; 5) regime cambial; 6) abertura comercial; 7) eliminação de controle sobre o investimento direto estrangeiro; 8) privatização; 9) desregulação de leis trabalhistas e 10) institucionalização da propriedade intelectual (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011).

gerações (GARCIA e MICHELS, 2021), nas quais os blocos no poder em cada momento histórico atuaram em acordo com os movimentos políticos internacionais, com ajustes e rearranjos, em resposta e mediados pelas proposições internacionais em função dos desdobramentos das crises. Por outro lado, mobilizações de grupos de interesse atuaram internamente na articulação das políticas em tela, com variações na formulação da perspectiva inclusiva. Aqui podemos destacar os movimentos políticos de pessoas com deficiência (LANNA JUNIOR, 2010), bem como os movimentos de grupos que se articulam para atender as necessidades das pessoas com deficiência (Lehmkuhl, 2021).

A primeira geração de políticas inclusivas para a Educação Especial no Brasil está retratada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), no governo Fernando Henrique Cardoso (1996 – 2002).<sup>4</sup> Identificamos nessa formulação uma garantia débil do acesso dos estudantes da modalidade Educação Especial, considerando o termo “preferencialmente no ensino regular” presente na redação da LDBEN. A institucionalidade da educação escolar não estava consolidada nem em termos formais, ainda que houvesse uma mobilização importante de busca da escola regular pelas famílias a partir dessa política. A oferta da Educação Especial pública ganhava terreno de forma tímida, e assumia uma expressão diversificada, com diferentes “serviços educacionais especiais” (BRASIL, 2001b) para condições variadas de deficiência. Portanto, é possível perceber o sentido de conciliação que estava dado entre a atuação das instituições privadas e filantrópicas, que permaneciam fortes no setor, mesmo com a possibilidade de acesso ao ensino regular, com pouca acessibilidade arquitetônica das instalações escolares e incipiente formação de professores para a educação escolar dos sujeitos com deficiência na classe comum (GARCIA, 2004).

A segunda geração de políticas de Educação Especial com esse caráter foi desenvolvida nos governos Lula/Dilma (2003 – 2016) e veiculada como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).<sup>5</sup> Por vezes, a segunda geração é identificada como a única formulação de política inclusiva na Educação Especial no Brasil. Registramos no período um conjunto de programas educacionais de atendimento aos estudantes e de formação docente colocados em movimento em relação à modalidade referida em nível nacional.<sup>6</sup> Tais programas federais estavam articulados a

---

<sup>4</sup> Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB

<sup>5</sup> Partido dos Trabalhadores- PT.

<sup>6</sup> Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais; Programa Educação inclusiva: direito à diversidade; Programa Escola Acessível; Programa Incluir, entre outros.

um conjunto mais amplo de medidas aglutinadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE com atuação decisiva do aparelho privado de hegemonia Movimento Todos pela Educação. Observamos aí a presença do empresariado na formulação de políticas para a educação pública por meio da participação de fundações empresariais e organizações sociais, o que significa um tipo de privatização. Reiteramos que as formulações políticas para a educação naquele período passaram a ser determinadas pelos empresários (MARTINS, 2016), particularmente pela ofensiva do capital sobre as escolas públicas, capitaneada pelo movimento Todos pela Educação (LAMOSA e VIEIRA, 2020).

A política de Educação Especial constituiu o pacote de medidas do plano de ação que compôs o PDE e alcançou razoável consenso no país, aglutinada pela perspectiva inclusiva compreendida como o acesso, a permanência e a participação dos estudantes vinculados à Educação Especial nas classes comuns na Educação Básica e Superior. A caracterização dessa geração de políticas foi marcada pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar ao ensino na Educação Básica, pela instituição de um equipamento público próprio para essa finalidade – as sala de recursos multifuncionais, por um programa nacional de formação de professores para atuar no AEE, desenvolvido majoritariamente a distância, e pelo estabelecimento de um corpo de professores de Educação Especial efetivos ou temporários nas redes públicas.

Os dados oficiais de registro de matrículas nesse período dão conta de uma consistente institucionalidade da educação escolar em termos formais. Entretanto, podemos localizar estudos que desenvolvem reflexões importantes acerca das limitações da referida política, aglutinados por KASSAR e REBELO (2018, p. 291)

O número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões no período de 2007 a 2014. Considerando o foco da política educacional de universalização da educação no país, esse aumento é promissor, todavia insuficiente para conhecer as condições da escolarização desses alunos no sistema escolar como permanência, participação e desempenho (LAPLANE, 2015). Diferentemente de sucesso, trabalhos acadêmicos têm evidenciado limitações do funcionamento da escola quanto ao desenvolvimento acadêmico dessa população, com a identificação dos seguintes problemas: concentração de matrículas nas primeiras séries do ensino fundamental (MELETTI; RIBEIRO, 2014), pouco acesso ao conhecimento sistematizado (CARVALHO, 2013; PLETSCHE, 2013) e pouco acesso ao atendimento educacional especializado (REBELO, 2012).

O foco da Política de Educação Especial no período 2003-2016 é a acessibilidade mediante o serviço do AEE (Brasil, 2009), criado em grande medida como um aparelho

público de atendimento, que contrastou com a oferta dos serviços pelas instituições privadas e filantrópicas. Entretanto, tendo em vista a própria concepção de Educação Especial que constituiu tais políticas, não observamos ênfase nos processos de escolarização. Logo as instituições privado-assistenciais que historicamente protagonizaram atendimentos segregados nesse campo de atuação ganharam espaço nos programas educacionais e o acesso aos financiamentos públicos para ofertar o serviço do AEE às redes públicas de ensino, fundamentadas na concepção de público não estatal, parcerias público-privadas, terceirizações, as quais constituem a gestão gerencial corrente no aparelho de Estado brasileiro e particularmente na educação (AZEVEDO, 2002; MACEDO e LAMOSA, 2015).

É necessário destacar que no âmbito das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, salas de recursos multifuncionais foram instaladas e entraram em funcionamento nas instituições privado-assistenciais, provenientes dos mesmos editais do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do governo federal (Brasil, s.d.) que atenderam às escolas públicas. Ao que parece, a ênfase de tais políticas esteve sobre a educação inclusiva e não sobre a educação pública, gratuita e estatal, garantias institucionais formais sem as quais a noção de educação inclusiva ganha sentido vinculado ao mercado.

A terceira geração de políticas de Educação Especial anunciada como uma proposta inclusiva tem sua origem no bojo do golpe jurídico/midiático/parlamentar que foi estabelecido no Brasil em 2016.<sup>7</sup> Identificamos tais políticas, com base em Castelo (2022), como constitutivas de uma crise orgânica em termos gramscianos, expressa nos fatos que eclodiram nas jornadas de junho de 2013. Para Castelo (2022, p. 321) “o conceito de crise orgânica deve ser entendido a partir de uma perspectiva de totalidade, pois engloba uma dupla dimensão: a econômica e a política”.

O autor analisa as possibilidades de atuação dos movimentos nessas condições:

O surgimento dessa janela histórica proporcionada pela crise orgânica é uma das oportunidades que os movimentos revolucionários da classe trabalhadora têm para acumular força e contestar o sistema vigente, abrindo efetivo espaço para a revolução social. Não se deve esquecer, todavia, que tal conjuntura também abre espaço para as reações das classes dominantes, muitas vezes operadas por meio de golpes e ditaduras (CASTELO, 2022, p. 319 – 320).

---

<sup>7</sup> As implicações do golpe de 2016 para as políticas de educação especial de perspectiva inclusiva estão discutidas em SILVA et al (2019).

A terceira geração de política inclusiva para a Educação Especial foi formulada na composição entre os governos Michel Temer (2016 – 2018)<sup>8</sup> e Jair Bolsonaro (2019 – 2022)<sup>9</sup> e teve sua formalização no decreto 10.502/2020.<sup>10</sup> Temer deu início ao processo de ajuste a ser realizado, particularmente, na retomada dos atendimentos segregados para reavivar sua face privatista e estancar os investimentos públicos nas redes públicas de ensino que haviam instituído novos equipamentos públicos de Educação Especial, embora numa perspectiva da equidade, gerencial e fracionada. Esse processo de ajuste passa pela contratação de consultorias para reorganização da política, em articulação com a Unesco (Kassar et al., 2019), para colocar em curso uma nova versão das políticas com foco na equidade, ajustando-se à agenda Educação 2030, educação inclusiva, equitativa e ao longo da vida.<sup>11</sup> Portanto, forças políticas já estavam sendo mobilizadas para articular as adequações demandadas pelo capital internacional (GARCIA e MICHELS, 2021).

A formulação de Educação Especial na perspectiva inclusiva proposta por Bolsonaro resgatou a concepção de atendimentos substitutivos em relação ao ensino regular, reforçando o papel das instituições filantrópicas de caráter segregado. Tal posição gerou muitas reações contrárias dos movimentos políticos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência à educação básica e superior públicas, regular e gratuitas, assim como a atuação de grupos e associações de pesquisadores do campo de conhecimento Educação Especial. O decreto 10.502 (BRASIL, 2020) foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, não sendo oficialmente implementado, mas sua divulgação produziu muito consenso em torno de uma concepção segregada e substitutiva.<sup>12</sup>

A derrota de Jair Bolsonaro para Luís Inácio Lula da Silva no segundo turno da eleição presidencial de 2022 abriu caminho para a retomada de uma ênfase na educação das pessoas com deficiência na escola regular, na classe comum, associada a uma Educação Especial não substitutiva. Contudo, após seis anos de reforço em concepções

---

<sup>8</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro – MDB.

<sup>9</sup> Eleito à Presidência da República pelo Partido Social Liberal – PSL, depois migrando para o Partido Liberal – PL.

<sup>10</sup> O Decreto 10.502/2020 foi revogado pelo Decreto 11.370, de 1º de janeiro de 2023, assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva.

<sup>11</sup> UNESCO. Termo de referência n° 1/2017 – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017.

<sup>12</sup> Em dezembro de 2020, atendendo a uma ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi, então, suspenso pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), que o considerou inconstitucional.

afeitas à segregação, institucionalização substitutiva e perspectivas clínicas, as forças políticas que defendem tais compreensões avançaram suas posições nas disputas institucionais da República, como por exemplo no Senado Federal, o qual realizou no primeiro semestre de 2023 audiências públicas para debater não a educação das pessoas com deficiência, mas o papel das instituições segregadas na educação das pessoas com deficiência.<sup>13</sup>

Em face das disputas por políticas e concepções de Educação Especial no Brasil é importante dizer que a inclusão escolar que contemple o acesso e a permanência na escola regular/comum é a condição mais avançada que o sistema do capital e o Estado burguês conseguiram produzir. Entretanto, identificamos movimentos de articulação de estratégias segregadas e discriminatórias ao longo da história e em fatos recentes no Brasil. Também cabe lembrar que muitos Estados nacionais, capitalistas, afirmam uma perspectiva inclusiva mantendo estratégias segregadas e discriminatórias de atendimentos educacionais justificadas nas condições específicas dos sujeitos individuais, demonstrando sua insuficiência.

Todavia, ser a condição mais avançada ainda não significa ser a condição necessária para o processo de humanização dos sujeitos da Educação Especial. Estamos, portanto, considerando aqui com muita atenção os limites do sistema do capital e das possibilidades do Estado burguês para o desenvolvimento humano. Mais que trabalharmos com a premissa “Educação para todos”, precisamos pensar essas propostas criticamente, e nesse caso podemos refletir, inspiradas por *István Mészáros*, sobre como conceber uma educação como formação humana que ultrapasse a institucionalidade formal do direito à educação escolar mediada pela formulação “educação para além do capital”, ou minimamente, que apresente críticas, problematizações e tensionamentos à realidade social e educacional.

A partir das reflexões iniciais aqui apresentadas, e como tentativa de desenvolver reflexões e tensionamentos a respeito, apropriamos a questão inspirada por Mészáros: como pensar uma educação para além do capital? Em nossa reflexão particular, como

---

<sup>13</sup> Destacamos aqui a atuação dos senadores Damares Alves (Republicanos), Flávio Arns (PSB) e Izalci Lucas (PSDB) na articulação das audiências realizadas:

1) Audiência pública conjunta das comissões de Educação e de Assuntos Sociais para discutir o papel e as condições das escolas e instituições especializadas no atendimento aos estudantes com deficiência – 10/05/2023: <https://www.youtube.com/watch?v=V9QM9PJnFDo>

2) Audiência pública conjunta das comissões de Educação e de Assuntos Sociais para debater as condições das escolas e instituições especializadas no atendimento aos estudantes com deficiência – 17/05/2023: <https://www.youtube.com/live/Et7b6tE4Xhc?feature=share>

formular uma educação das pessoas com deficiência para além do capital? No presente texto pretendemos examinar, sem a intenção de esgotar, alguns pontos de reflexão apresentados pelo autor.

## **CONTRIBUIÇÕES DE *ISTVÁN MÉSZÁROS* COM VISTAS À FORMULAÇÃO PARA ALÉM DA INCLUSÃO ESCOLAR**

O autor em destaque nasceu em 1930 em Budapeste e faleceu em 2017. Filho de uma operária, ele próprio trabalhou na indústria. Mesmo assim, conseguiu chegar a assistente de Georg Lukács no Instituto de Estética da Universidade de Budapeste em 1951. O filósofo marxista viveu um tempo exilado na Itália, por motivos políticos, onde lecionou na Universidade de Turim. Posteriormente lecionou em universidades na Escócia, Canadá, México e Inglaterra.

Segundo Antunes (2018, p. 15)

Autor audacioso e potente, legou-nos uma obra vasta e profunda, original e polêmica, composta de mais de duas dezenas de livros traduzidos para diversas línguas, em vários países, e uma imensidão de artigos e capítulos espalhados por incontáveis revistas e coletâneas. Mais do que um rigoroso estudioso de Marx, Mészáros é um continuador de sua obra – sem jamais abandonar, que fique claro, seus marcos teóricos e políticos.

Dentre suas muitas obras, vamos destacar aqui *Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição*,<sup>14</sup> e especialmente *Educação para além do capital* (MESZAROS, 2005). Destacamos, na apropriação de sua obra, três pontos de reflexão para o presente artigo.

## **A INCORRIGÍVEL LÓGICA DO CAPITAL E SEU IMPACTO SOBRE A EDUCAÇÃO**

O autor inicia suas reflexões em relação a esse item com a seguinte formulação:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

---

<sup>14</sup> Publicado em língua inglesa em 1995 e tradução brasileira em 2002.

Considerar essa realidade implica compreender que, na lógica do capital, as mudanças possíveis de serem realizadas na educação restringem-se a ajustes e medidas corretivas, mas dentro dessa própria lógica. Não perceber essa realidade pode conduzir à defesa de políticas setorializadas como redentoras dos processos sociais desiguais, como é o que ocorre com certa regularidade nas políticas educacionais no Brasil. Nesse caso, podemos afirmar que as políticas educacionais têm sido conduzidas a partir de contrarreformas sob o discurso político de melhorias na educação.

Identificamos como expressão dessas práticas na Educação Especial na perspectiva inclusiva o processo de defesa da inclusão escolar de grupos de estudantes historicamente excluídos da escola regular como redenção ao seu processo de desenvolvimento e aos seus direitos educacionais. Contudo, essa defesa não leva em conta que o projeto educacional escolar em curso, que contempla a inclusão escolar, orienta-se pela lógica desigual e discriminatória da escola burguesa, expressão educacional das relações sociais capitalistas. Não se trata de recusar a inclusão escolar, mas de alertar que sua apropriação acrítica como proposta educacional redentora fomenta na sociedade, nos professores e nos estudantes uma internalização dos valores próprios da lógica da exploração, da expropriação e da opressão da classe trabalhadora.

Estamos entendendo por internalização

o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema, legitimando sua posição na hierarquia social e conformando suas expectativas e sua conduta ao estipulado pela ordem estabelecida, insere-se como instrumento que conforma a totalidade das práticas sociais, entre elas, a educação, ao interesse do capital (ALMEIDA, 2019, p. 137).

Trata-se, portanto, da incorporação de valores e práticas sociais que não produzem a humanização, que restringem os seres humanos à condição de força de trabalho e consumidores de necessidades postas pelo sistema do capital. A inclusão escolar, ainda que reconhecida como direito formal à educação, restringe a formação humana aos limites da concepção burguesa de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Torna-se necessário estabelecer uma crítica radical às políticas de matriz liberal, de viés gerencial, no plano institucional. Mas somente esse movimento é insuficiente para discutirmos o enfoque para além da inclusão escolar, já que para isso é necessário uma estreita vinculação com os movimentos para além do capital. Tal perspectiva exige um movimento teórico e político de contrainternalização, que constitui um processo revolucionário, o qual anda *pari passu* com a elevação dos níveis de consciência da classe

trabalhadora. Na acepção de Mészáros (2005), a contrainternalização significa uma ofensiva às mediações que constituem as relações sociais capitalistas, abrindo possibilidades para outras relações sociais e humanas.

todas as dimensões da educação podem ser reunidas. Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes (...). Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 58-9).

A relação internalização/conformidade e contrainternalização/ruptura apontam caminhos estratégicos de orientação da ação na discussão proposta por Antunes (2018).

E se nenhuma estrutura social pode se reproduzir sem um complexo sistema de internalização, o que, obviamente, inclui a sociedade do capital, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Obviamente, uma ruptura de tal magnitude só se pode materializar por meio de um amplo processo revolucionário (ANTUNES, 2018, p. 177).

Antunes recupera o fundamento da revolução como basilar para discutir as proposições apresentadas por Mészáros, enfatizando o papel da educação nesse processo.

Se, de um lado, tem-se que “a revolução é o acto supremo da política” (ENGELS, 1985, p. 267), é preciso ter clareza, por outro, que “revoluções não se fazem por meio de leis” (MARX, 2013, p.820), e é justamente por esta razão que “o papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável” (MÉSZÁROS, 2007, p. 293), pois é por meio de um amplo processo educacional que os seres humanos podem tomar consciência das características históricas – e por isso, em princípio, superáveis – do atual estado de alienação e reificação a que a humanidade está sujeita, e tomar o rumo da única alternativa humanamente viável: o socialismo (ANTUNES, 2018, p. 178).

Refletimos, portanto, que as contrarreformas na educação são ajustes realizados no sentido da conformidade do sistema social e educacional que são articuladas pelo Estado burguês, em seu sentido ampliado, aglutinando as proposições do empresariado, e reativando elementos para manter os níveis e a qualidade da internalização da lógica do

capital. As mudanças necessárias precisam produzir tanta contrainternalização quanto for possível, mas o horizonte a ser construído aponta para um processo revolucionário. Nessa direção, a inclusão escolar representa um momento importante de reconhecimento do direito formal, mas também precisa significar a aglutinação de forças da classe trabalhadora com seus filhos na escola de Educação Básica, no enfrentamento dos processos educacionais e escolares que estejam articulados aos seus interesses de classe.

### **AS SOLUÇÕES NÃO PODEM SER APENAS FORMAIS: ELAS DEVEM SER ESSENCIAIS**

Segundo Mészáros (2005, p. 44) “as instituições formais de educação são uma parte importante do sistema global de internalização”, por desenvolver uma aceitação ativa ou menos resignada dos “princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade”.

Para o autor, “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Essa reflexão pode servir para compreendermos que nosso papel de pesquisadores deva incorporar o mais possível um posicionamento de problematização da realidade e das necessidades essenciais dos estudantes, de professores, da organização da escola, dos currículos escolares, da formação de professores, com vistas ao desenvolvimento humano. Parte disso é reconhecer os limites da escola burguesa e de seu projeto alienante de formação, sua formação restritiva do desenvolvimento humano, seu direcionamento para o desenvolvimento de habilidades e competências que favorecem e alinham o ser humano aos interesses do capital, fazendo parecer que esse é o patamar de desenvolvimento humano que almejamos.

No caso dos estudantes da Educação Especial no Brasil essa reflexão pode contribuir para observarmos e confrontarmos o projeto de formação humana restrita que, baseado na concorrência, na competitividade, na meritocracia, produz processos e planos educacionais individualizados, inclusive trilhas diferenciadas de formação apoiadas na ideia de ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados que contribuem para aprofundar a desigualdade educacional.

O quanto as propostas formativas das perspectivas inclusivas contemplam um desenvolvimento humano integral, mediante soluções formais?

Para Mészáros (2008), educar é um processo contínuo de internalização que está para além da educação escolar formal, institucionalizada, uma vez que se constitui da conscientização que o indivíduo atribui à própria existência em suas práticas sociais cotidianas. Para além da inclusão escolar, as soluções essenciais estariam direcionadas a uma formação integral do ser humano, no sentido de uma elevação contínua de sua compreensão sobre sua própria vida e de sua consciência sobre as relações sociais.

## **A APRENDIZAGEM É A NOSSA PRÓPRIA VIDA**

O autor apresenta a seguinte questão (MÉSZÁROS, 2005, p. 47):

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Identificamos na reflexão do autor uma articulação com a noção de concepção de mundo proposta por Antonio Gramsci. E nesse sentido afirma que “Necessitamos [...] de uma atividade de contrainternalização, coerente e sustentada, que não se esgote na negação [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe” (MÉSZÁROS, 2005, p. 56).

A abordagem proposta pelo autor, portanto, trata de uma ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. E articula em relação a essa transformação como a educação deve participar disso, ao afirmar que “o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2005, p. 63).

Pensar na educação para além do capital, sob a égide do capital, significa não uma negação das relações sociais, mas uma problematização crítica de tais relações e suas implicações para a educação. Trabalhar na formulação e disseminação de uma concepção de mundo crítica e antagônica a essa que nos domina e direciona, e que, portanto, atua sobre nossa formação como humanos restritos.

embora a educação esteja presente em todas as relações sociais, é na escolarização, um meio institucionalizado, que se cumpre duas funções principais nas sociedades de classes: primeiro, cumpre seu papel de

conservação do status quo, conformando e reproduzindo para os indivíduos as metas do capitalismo como se suas fossem - e aqui cabe destacar o papel da produção de conhecimentos orientados cientificamente, seja pela ideologia neopositivista com suas técnicas manipulatórias de engenharia social e/ou humana, seja pelo irracionalismo e suas produções de metáforas flexíveis. Segundo, condiciona o trabalhador para atuar no processo produtivo (FERRAZ; FERRAZ; BIONDINI, 2018, p. 190).

Cabe, portanto, questionar: Qual é a disputa essencial? Se o pensamento liberal, hegemônico, tem produzido pela educação tanto consenso quanto for possível para a conservação da sociabilidade do capital, numa perspectiva crítica, problematizadora, numa base de reflexão histórica e social, num processo de contrainternalização, é necessário produzir tanta desconformidade quanto for possível. A crítica marxista proposta por Mészáros trata de recuperar a necessidade essencial de pensarmos histórica e socialmente a possibilidade de produzir outra sociabilidade. Nessa tomada de consciência,

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

E isso não passa por reformismos ou ajustes tópicos ao sociometabolismo do capital ou “reparos institucionais formais (MÉSZÁROS, 2005, p. 48). Portanto, não se trata de uma educação reformadora, mas revolucionária, transformadora, o que pressupõe movimentos de luta para além do institucional, do estatal, do parlamentar.

Segundo Mészáros (2005, p.62)

a estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas.

Buscando estabelecer mediações para a ação, dois conceitos principais precisam ser levados em conta de forma indissociável: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora, portanto trabalho não alienado (MÉSZÁROS, 2005, p. 65). “Não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 67). Mas essa ideia

pressupõe a “igualdade substancial” de todos os seres humanos (MÉSZÁROS, 2005, p. 68).

Como forma de articular o sentido de uma aprendizagem que é a nossa própria vida, na articulação com os debates sobre a inclusão escolar, recorreremos a dois trabalhos (LORENZINI, 2022; SANTOS, 2022).

Lorenzini (2022) reconhece o trabalho pedagógico da Educação Especial como trabalho, o que significa que nós professores precisamos nos implicar e reconhecer nossa implicação em um trabalho alienado no modo de produção capitalista e, ainda, que a contrainternalização passa antes de tudo por esse reconhecimento, essa tomada de consciência, essa compreensão de uma concepção de mundo. Como coloca Gramsci (1999), de qual conformismo somos conformistas? Poderíamos parafrasear nessa reflexão: de qual perspectiva inclusiva somos conformistas? O que estamos defendendo com nossas lutas? Inserção escolar? Permanência escolar? Não que seja fácil, mas somente isso não produzirá contrainternalização, pois esses são ajustes tópicos à escola burguesa. Lorenzini (2022) também afirma que o trabalho pedagógico da Educação Especial é formação humana, esse é por excelência o ofício de professoras e professores na institucionalidade escolar burguesa. Mas qual formação humana estamos produzindo? Restrita, mediana, integral, crítica?

Santos (2022), em análise da concepção de aprendizagem constitutiva da proposta de perspectiva inclusiva no Brasil identificou elementos de uma aprendizagem espontaneísta, apartada dos processos de ensino. Como pensar em contrainternalização sem uma interferência crítica mais explícita e consciente das professoras e professores?

Também identificou elementos neotecnistas na ênfase do AEE nos recursos de acessibilidade como eliminadores de barreiras à aprendizagem (SANTOS, 2022). Mas as barreiras à aprendizagem poderiam ser eliminadas de fato mediante o uso de recursos considerando que são parte da sociabilidade do capital? As barreiras ao processo ensino/aprendizagem/desenvolvimento não estariam formuladas no âmbito do próprio projeto da escola burguesa?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reconhecemos o crescimento de matrículas de estudantes nas classes comuns, a ampliação significativa de um corpo docente de professores de Educação Especial nas redes públicas, a aquisição pelas redes de ensino de recursos pedagógicos e de

acessibilidade para o atendimento educacional especializado. Por outro lado, identificamos a persistência de uma vertente médico pedagógica e psicopedagógica tal como descritas por Jannuzzi (2004) na Educação Especial pública realizada nas redes de ensino municipais e estaduais; um serviço concebido na matriz de uma gestão gerencial, focalizado, não universalizado; um trabalho pedagógico desvinculado da classe comum e distante dos propósitos de apropriação do conhecimento; uma concepção de aprendizagem dissociada do ensino, com inspiração escolanovista e tecnicista. Ou seja, uma política de Educação Especial densamente articulada a promover uma adaptação dos sujeitos à lógica do capital.

Para pensar uma inclusão escolar *para além do capital* será necessário ter objetivos mais pungentes que o acesso formal à classe comum, a permanência e a participação plena nas atividades (BRASIL, 2008). Na escola burguesa atual o projeto educacional não propõem uma ampla formação humana mediante a apropriação do conhecimento sistematizado. Como compreender o mundo sem conceitos fundamentais, sem aceder a nossa dimensão histórica e social, sem identificar as correlações de força, sem as formas poéticas, musicais, artísticas, sem uma formação estética?

As estratégias de luta que lançamos mão nas últimas décadas estão relacionadas à defesa da escola pública, estatal, laica, gratuita, de qualidade socialmente referenciada. Precisamos discutir como isso se articula à qualidade da formação humana que estamos produzindo na escola brasileira. A própria noção de defesa dos trabalhadores e de sua educação já indica a relação subordinada. Como estratégia de ampliar e aprofundar os níveis de consciência de classe com vistas a uma perspectiva de educação para além do capital, será necessário desenvolver e disseminar uma noção de ofensiva socialista, que persiga a igualdade substantiva que poderá ser realizada “numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados” (MÉSZÁROS, 2005, p.73). Nessa direção, vamos perseguindo a possibilidade de superar as soluções formais e focar nas disputas essenciais com vistas à formação humana integral e aos processos revolucionários.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Apresentação do Dossiê em memória de István Mészáros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, nº 05. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2018, p. 15 – 22.

- ANTUNES, C. Educação em Mészáros. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, nº 05. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2018, p. 163 – 180.
- ALMEIDA, A. V. de. Mészáros: Educação e o processo de internalização. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. N.12/Novembro, 2019, p. 136 – 146.
- AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)
- BRASIL. MEC. INEP. **LDBEN 9394/96** que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001b.
- BRASIL. **Lei n. 10.172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Sub-chefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, 2020. Disponível em: [D10502 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/d10502) Acesso em: 10/10/2020
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Sub-chefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 11.370**, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2023. Disponível em: [D11370 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/d11370) Acesso em 10/01/2023
- BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.
- CASTELO, R. **Tragédia, farsa e crise**: ensaios sobre ideologia, desenvolvimento e capitalismo dependente no Brasil. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2022.
- COUTINHO, C. N. **A época neoliberal**: revolução passiva ou contra-reforma? Novos rumos, Marília, v. 49, n.1, p. 117-126, jan./jun. 2012

- FERRAZ, J. de M.; FERRAZ, D.L.S.; BIONDINI, B.K.F. Em busca de uma “educação além do capital” e a questão do ensino formal no Brasil. **Revista Trabalho, Política e Sociedade (On-Line)** / Grupo de Pesquisas Sobre Trabalho, Política e Sociedade, Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vol. III, nº 05. Nova Iguaçu (RJ): GTPS/UFRRJ, 2018, p. 181 – 205.
- GARCIA, R.M.C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese (doutorado em educação) Universidade federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.
- GARCIA, R.M.C. e MICHELS, M.H. Educação e inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação e Realidade**, n. 46, Porto Alegre, 2021.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Volume I: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, M.C.M. e REBELO, A.S. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.
- KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S; OLIVEIRA, R.T.C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- LAMOSA, R. e MACEDO, J. M. de. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.20, julho/dezembro de 2015.
- LAMOSA, R. e VIEIRA, N.S. **Todos pela Educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. Curitiba/PR: Appris, 2020.
- LANNA JR., M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LEHMKUHL, M. de S. Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e rede privada de atendimento como movimento social. **Revista Extensão em Foco.** v.9, n.1, 2021.
- LORENZINI, V.P. **Trabalho pedagógico da Educação Especial: expressões de conformismos e resistências no atendimento educacional especializado na educação escolar.** Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.
- MARTINS, E.M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.
- MONTAÑO, C. e DURIGUETTO, M.L. **Estado, classe e movimento social.** 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, R.M.P. dos. **A concepção de aprendizagem escolar na política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016).**

Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, R.H.R.; MACHADO, R.; SILVA, R.N. da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR-online**, v.19, Campinas/SP, 2019.

UNESCO. **Termo de referência n° 1/2017** – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017.

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA COMUM: COM  
QUAL(IS) TEORIA(S)?**  
**INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN COMMON SCHOOLS: WITH  
WHICH THEORY(IES)?**

Régis Henrique dos Reis Silva<sup>1</sup>

Anna Maria Lunardi Padilha<sup>2</sup>

**Resumo:** O debate teórico-pedagógico no Brasil foi muito presente na transição dos anos 1970 e 1980, haja vista a discussão realizada pelo professor Dermeval Saviani no livro “Escola e Democracia”. Não obstante, a partir dos anos 1990, com o advento das reformas neoliberais da educação articuladas às “pedagogias do aprender a aprender” esse debate foi perdendo espaço, a tal ponto que muitos(as) educadores(as) passaram a considerar o debate teórico-pedagógico como algo desnecessário e distante da realidade escolar. Nesse sentido, muitos(as) educadores(as) argumentaram sobre a impossibilidade de a prática pedagógica desenvolver-se “fiel” a uma determinada teoria pedagógica, pois “na prática, a teoria é outra”. Com certeza, a avaliação crítica dos(as) educadores(as) é razoável e consistente, principalmente diante do fato de que nenhuma prática pedagógica consiste em uma ação integral de uma teoria específica (“pura” e coerente), mas, por outro lado, não significa dizer que a prática pedagógica não se desenvolva sob a orientação de uma determinada teoria pedagógica, ou mesmo que a política educacional, ao estabelecer as suas orientações e diretrizes, não as realize consubstanciada em uma teoria pedagógica específica. Dito isso, neste texto nos propomos, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e algumas pesquisas realizadas na área, aprofundar esse debate sobre as teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano, sobretudo as que tem condicionado a prática pedagógica da educação especial na escola comum.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

**Abstract:** The theoretical-pedagogical debate in Brazil was very present in the transition between the 1970s and 1980s, given the discussion carried out by Professor Dermeval Saviani in the book “Escola e Democracia”. However, from the 1990s onwards, with the advent of neoliberal education reforms linked to pedagogies of “learning to learn”, this debate began to lose ground, to the point that many educators are considering the debate theoretical-pedagogical as something unnecessary and far from school reality. In this sense, many educators argued about the impossibility of pedagogical practice being “faithful” to a certain pedagogical theory, saying that “in practice, the theory is different”. Certainly, the critical evaluation of educators is reasonable and consistent, especially in view of the fact that no pedagogical practice consists of an integral action of a specific theory (“pure” and coherent), but, on the other hand, it cannot be said that pedagogical practice does not develop under the guidance of a certain pedagogical theory, or even that

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEFHE/FE/Unicamp). E-mail: regishsilva@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora atuante no Instituto de Pesquisas Heloísa Marinho/RJ (IPHEM). E-mail: annamlpadilha@gmail.com

the educational policy, when establishing its guidelines, does not carry them out consubstantiated in a specific pedagogical theory. That said, in this text we propose, based on Historical-Critical Pedagogy, Historical-Cultural Psychology and some research carried out in the area, to deepen this debate on the pedagogical and psychological theories of human development, especially those that have conditioned the pedagogical practice of special education in mainstream schools.

**Keywords:** Special Education; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

## **INTRODUÇÃO**

O debate teórico-pedagógico no Brasil foi muito presente na transição dos anos 1970 e 1980, haja vista a discussão realizada pelo professor Dermeval Saviani no livro “Escola e Democracia”. Não obstante, a partir dos anos 1990, com o advento das reformas neoliberais da educação articuladas às “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2011), esse debate foi perdendo espaço, a tal ponto que muitos(as) educadores(as) passaram a considerar o debate teórico-pedagógico como algo desnecessário e distante da realidade escolar. Concordamos parcialmente com esta crítica dos(as) educadores(as) brasileiros, por isso, neste texto, embasados na Pedagogia Histórico-Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e algumas pesquisas realizadas na área, nos propomos a discutir a respeito das teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano, que têm condicionado a prática pedagógica dos(as) nossos(as) educadores (as), particularmente aqueles(as) que atuam no âmbito da educação especial na escola comum.

Objetivando desenvolver uma crítica-propositiva ao contexto atual das “práticas inclusivas na escola comum”, organizamos nosso texto em três tópicos principais, são eles: 1) O debate teórico-pedagógico nacional e a indissociabilidade teoria e prática; 2) As teorias em ação nas práxis dos(as) educadores(as) da educação especial na escola comum e 3) A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidades teóricas para uma práxis emancipadora desses(as) educadores(as).

## **O DEBATE TEÓRICO-PEDAGÓGICO NACIONAL E A INDISSOCIABILIDADE TEORIA E PRÁTICA**

Na transição dos anos 1970 e 1980 no Brasil, em um contexto de intensa movimentação política em prol da redemocratização da sociedade brasileira após o longo período de ditadura Civil-Militar (ARELALO, 2000), as organizações sociais dos(as) educadores(as) - associações científicas, sindicais e diferentes coletivos - vislumbrando

uma maior participação nos debates sobre as finalidades da educação, elegeram o debate teórico-pedagógico como nuclear para suas pretensões.

Corroboram esta assertiva, a realização das Conferências Brasileiras de Educação e os vários artigos, documentos e livros publicados no período que discutiram a respeito das teorias educacionais e suas implicações político-pedagógicas. Para citarmos dois exemplos, foi nesse período que foram publicados os livros: “Escola e Democracia” de autoria de Dermeval Saviani; e 2) Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos de autoria de José Carlos Libâneo.

O debate teórico-pedagógico foi eleito como nuclear para os(as) educadores(as) brasileiros, entre outros motivos, porque, como afirma Saviani (2007b), a Pedagogia enquanto área de conhecimento de caráter acadêmico-profissional, constitui-se historicamente como teoria da prática, mais especificamente, teoria da prática educativa, compreendida como:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Portanto, em um contexto de efervescência política, os(as) educadores(as) brasileiros queriam discutir as finalidades políticas das suas práticas pedagógicas/educativas, como por exemplo, o quê, para quê, para quem e como ensinar.

Aqui é importante, fazer uma diferenciação entre os conceitos de teoria pedagógica e teoria da educação, pois como explica Saviani (2007b), se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Nas palavras do próprio autor:

Em sua trajetória multissecular, a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática. Entendida como "teoria da educação" evidencia-se que ela é uma teoria da prática: a teoria da prática educativa. Não podemos perder de vista, porém, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Na verdade, o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo

formular diretrizes que orientem a atividade educativa. Situam-se nesse âmbito todas as teorias da educação oriundas das ciências humanas que se voltam para a análise do fenômeno educativo, como ocorre com a sociologia da educação, psicologia educacional, biologia educacional, economia da educação, antropologia educacional. (SAVIANI, 2007b, p. 102-3).

Dito isso, é importante compreendermos por que a partir dos anos 1990, em um contexto de reformas do Estado e da Educação no Brasil (SILVA JÚNIOR, 2002), que objetivaram impulsionar o processo de internacionalização da economia brasileira em um contexto de mudanças significativas no mundo do trabalho e da inserção do país nas cadeias produtivas globais, o debate teórico-pedagógico inicia um processo de refluxo, de modo que, discutir a respeito das teorias que orientam a prática pedagógica dos(as) educadores(as) brasileiros(as) passou a ser considerado ultrapassado “*démodé*”, como argumentavam e ainda argumentam alguns educadores(as), “na prática a teoria é outra”.

Nosso entendimento, é que a partir dos anos 1990, o debate teórico-pedagógico nacional passou a ser hegemonizado por perspectivas teóricas que primam pela prática em detrimento da teoria<sup>3</sup>, ou como diria Moraes (2001), estamos diante de uma proposição teórica que possui uma visão pragmática da vida social (neopragmatismo), com foco no saber fazer, e que de acordo com Silva (2013, p. 350),

[...] não superam a perspectiva do dia a dia (Marx diria “religião do cotidiano”), bloqueando a busca por estruturas causadoras dos fenômenos (relações e nexos) (MORAES, 2009). Sendo assim, conseqüentemente forjam um *ethos* que visa adaptar alunos e docentes à nova realidade de formação para o desemprego e para a internalização da culpa [...].

Não obstante, a avaliação crítica dos(as) educadores(as) expressa na frase “na prática a teoria é outra”, que nos parece razoável e consistente, principalmente diante do fato de que nenhuma prática pedagógica consiste em uma ação integral de uma teoria específica (“pura” e coerente), mas por outro lado, não significa dizer que a prática pedagógica não se desenvolva sob a orientação de uma determinada teoria pedagógica, ou mesmo que a política educacional, ao estabelecer as suas orientações e diretrizes, não as realize consubstanciada em uma teoria pedagógica específica.

---

<sup>3</sup> Como explica Sánchez Gamboa (1995), há pelo menos três perspectivas de compreensão da relação teoria e prática, a saber: 1) a defensora do primado da teoria sobre a prática; 2) a defensora do primado da prática sobre a teoria; e 3) a defensora da relação dialética (dinâmica e complexa) entre a teoria e prática, na qual não há primazia de uma sobre a outra, mas uma tensão, contradição entre elas, esta perspectiva inclusive, vai ser genericamente denominada pelo termo “práxis”.

Isto porque, consubstanciados no método da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, compreendemos que não é possível dissociar a prática da teoria, e que entre elas, há uma relação dialética contraditória de negação da negação.

Desse modo, sustentamos que em toda prática pedagógica há uma teoria em ação, consequentemente uma posição política com sérias implicações no processo de conservação ou transformação social. Assim como estão presentes na ação pedagógica as concepções de ser humano, desenvolvimento humano, educação, escola, ensino, professor, no caso da educação especial, de deficiência e pessoa com deficiência, dentre outras, que variam conforme o referencial teórico assumido pelo educador de forma consciente (intencional) ou não (espontânea).

### **AS TEORIAS EM AÇÃO NAS PRÁXIS DOS(AS) EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM**

Na área da Educação Especial, há alguns esforços no sentido de problematizar as bases teórico-pedagógicas da área, seja em relação as práticas educativas em geral ou em áreas/temas mais específicos<sup>4</sup>.

Um modo de problematizarmos as bases teóricas é questionando, por exemplo, quais concepções e teorias da deficiência, da educação, do desenvolvimento humano, de sociedade e mundo têm orientado as políticas e as práticas educativas voltadas para a formação humana das pessoas com deficiência no Brasil na contemporaneidade?

Gostaríamos de destacar quatro trabalhos da área que nos ajudam responder a este questionamento. São eles, os de: Bezerra (2012), Khunen (2016), Santos (2016) e Santos (2022).

Bezerra (2012), em sua dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba, analisou de forma contextualizada e embasado no materialismo histórico-dialético, os “posicionamentos valorativos difundidos pela revista *Nova Escola* entre os anos de 2001 e 2011 acerca da proposta pedagógica de inclusão escolar de pessoas com deficiência” (p. 16).

O autor ao final da pesquisa chega à conclusão de que, as concepções de educação e escola veiculados são um “revigoramento de pressupostos escolanovistas, pautados no lema do “aprender a aprender” e suas variações, como o aprender a viver juntos.” (p. 7),

---

<sup>4</sup> Ver respectivamente, Jannuzzi (2004) e Silva (2013).

de modo que a educação e a escola são compreendidas pelas matérias publicadas pelo periódico Nova Escola sob uma perspectiva redentora e idealizada, onde a educação de prática social determinada no conjunto da prática social global tornar-se determinante, capaz de por si só solucionar os problemas e as mazelas sociais.

Não obstante, Bezerra (2012) destaca que sua análise crítica não se alinha às teorias crítico-reprodutivistas, por isso, segundo o autor, é possível identificar inclusive nos discursos valorativos e nas políticas de inclusão escolar de pessoas com deficiência, um potencial estratégico de ampliar as contradições sociais e educacionais vivenciadas no Brasil contemporâneo, desde que assumidas a necessidade de uma nova organização social e escolar, para além do capital, haja vista, a impossibilidade das propostas ideopolíticas inclusivas realizarem de fato os objetivos de inclusão anunciados no âmbito da organização social e escolar vigente.

Já Khunen (2016), em sua tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, analisa a concepção de deficiência e os fundamentos teóricos que embasaram as políticas de educação especial para os(as) estudantes do ensino fundamental no Brasil, no período de 1973 a 2014.

Para Khunen (2016, p. 71), assim como para nós, a concepção de deficiência é um conceito vital, básico, “[...] pois constitui um horizonte de racionalidade sob o qual os profissionais que trabalham na educação especial organizam os serviços e processos escolares dos alunos com deficiência no ensino fundamental e em outras etapas da educação. [...]”.

Por isso, embasada no materialismo histórico-dialético a autora analisou uma série de documentos normativos e orientadores das políticas de educação especial verificando os modos que os públicos-alvo são definidos e os argumentos técnicos, teóricos e políticos que os justificam. Khunen (2016) concluiu que, apesar de mudanças aparentes nas formas de definir estudantes públicos-alvo das políticas de educação especial no Brasil, no período analisado, o que constata-se é a manutenção de uma perspectiva tecnicista e funcionalista, onde esse tecnicismo sofre mudanças acessórias de acordo com o contexto da época e o projeto educacional hegemônico, mas sem romper, por exemplo, com a lógica dicotômica do normal e o patológico que são tão presentes na educação e na sociedade brasileira.

Na mesma perspectiva dos estudos de Khunen (2016), temos a dissertação de mestrado da Ruth Santos (2022), que também no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, analisou a concepção de

aprendizagem escolar na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no período de 2008 a 2016. Mais especificamente, a autora apreendeu dos documentos e bibliografias analisadas a concepção de aprendizagem da Política e as teorias pedagógicas correlatas a essa concepção, o que a permitiu também identificar a concepção de educação expressa na PNEEPEI. Ruth Santos (2022, p. 5) concluiu que,

[...] a base teórica que fundamenta a concepção de aprendizagem escolar na PNEEPEI é a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Da mesma forma, percebemos que o desenvolvimento humano toma como ênfase o biológico. Por essa razão, a base psicológica que fundamenta a concepção de aprendizagem é o construtivismo, teoria que concebe esse desenvolvimento como espontâneo e individual. Levando em consideração esses aspectos, a concepção de aprendizagem apreendida está fundamentada nos princípios do liberalismo que orienta as reformas e proposições políticas na área da educação no Brasil. Também evidenciamos que as produções acadêmicas sobre o tema contribuem para sustentação e divulgação de um consenso sobre essa concepção de aprendizagem escolar.

Por fim, temos a dissertação de Ivone Santos (2016), que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás com o objetivo de analisar as bases teórico-pedagógicas que orientaram a organização e estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das redes municipais de ensino de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR.

Sob mediação do método da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, a autora ao final da pesquisa chega à conclusão de que, há variações entre as formas de organização e estruturação nas redes municipais pesquisadas, decorrentes das mediações teórico-pedagógicas em que estas interpretam os documentos normativos e orientadores da política nacional.

Assim, foi possível identificar, pelo lado da rede municipal de Aparecida de Goiânia, que na época não informava uma base teórico-pedagógica como orientadora e organizadora das suas atividades pedagógicas, o AEE assumia uma perspectiva de “compensação” das deficiências de diferentes ordens, defendendo a organização do trabalho pedagógico centrado em uma concepção produtivista de educação, limitando-se a um quadro biologizante e abstrato de ser humano, desvinculado de um engajamento contextual.

Já na rede municipal de Cascavel, que desde 2008 assume a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como referenciais teórico-pedagógicos das suas atividades, verificou-se, que, embora submetida a PNEEPEI, observou-se possibilidades diferenciadas de promover a ação pedagógica, sem, contudo, perder de vista a especificidade pedagógica da instituição escolar, que consiste na transmissão do saber objetivo produzido historicamente e interpretado como condição para o desenvolvimento humano.

Portanto, em que pese as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais, o que está em questão são as contradições da realidade concreta, a partir da qual, dependendo das mediações teóricas que estabelecemos para compreender e equacionar os nossos problemas, podem nos direcionar para uma postura política de conservação ou de transformação social.

Os quatro estudos aqui apresentados, informam que há um projeto educacional e social que é coerente e consequente com determinadas teorias pedagógicas, sintetizadas no que Saviani (2011) denominou de concepção produtivista de educação<sup>5</sup>, e que no caso, caracterizam pelo primado da prática em detrimento da teoria (foco na ação no saber fazer) e atualmente são hegemônicas na “luta das ideias” educacionais.

Não obstante, outras teorias também são veiculadas e têm contribuído para a resistência e formulação de um outro projeto social e educacional. Nesse sentido, é que consideramos importante, não só a retomada do debate teórico-pedagógico nacional, mas principalmente um aprofundamento nas teorias críticas da educação, conforme categorização realizada por Saviani (2007a).

Buscando contribuir com esse processo, abordaremos a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica que se apresentam como teorias capazes de fomentar ações transformadoras no âmbito das práticas pedagógicas inclusivas na escola comum pelo fato de vincularem-se a um projeto social e educacional emancipador.

## **A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO POSSIBILIDADES TEÓRICAS PARA UMA PRÁXIS EMANCIPADORA DOS(AS) EDUCADORES(AS) DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM**

---

<sup>5</sup> Conforme Saviani (2011), trata-se de propostas em que o neoconstrutivismo fundiu-se com o neopragmatismo e aproximou-se do neoescolavismo, atendendo aos imperativos da prática e da apologia às diferenças.

Os estudos de Lev Vigotski sobre a *defectologia*<sup>6</sup> compõem sua obra, não como um capítulo à parte, mas, pelo contrário, estudar o desenvolvimento atípico foi essencial para ele compreender o desenvolvimento humano. A distância entre seus estudos e escritos e os nossos problemas concretos do século XXI, pode parecer um obstáculo para a formação acadêmica dos psicólogos, dos pedagogos e de outros profissionais do campo da saúde ou da educação. Está enganado quem pensa assim, porque ainda hoje se fazem necessários estudos e práticas educativas que nos são desafiadoras, tanto quanto foram para Vigotski e seus companheiros e companheiras. Além disso, o fundamento epistemológico - o materialismo histórico-dialético – é o que sustenta a Psicologia Histórico-Cultural que hoje estudamos e a Pedagogia Histórico-Crítica que vem sendo elaborada coletivamente a partir dos ensinamentos de Dermeval Saviani, desde os anos 1980.

Avançamos em várias áreas do conhecimento tais como da Medicina em geral, da Neurologia, da Psiquiatria, da Linguística, da Língua e da Tecnologia, é certo, mas conhecer a obra deste pensador e educador soviético nos coloca diante de um compromisso com o humano, compromisso com a educação social e a formação da consciência; compromisso com a inclusão social, cultural, política e econômica dos empobrecidos e apartados dos bens materiais e culturais já alcançados pela humanidade; compromisso com a escola pública para todos e *para além do capital*<sup>7</sup> - deficientes e não deficientes, desde a Educação Infantil (de zero a seis anos); compromisso com a construção de um *novo homem* em uma *nova sociedade*.

Em 1924, Vigotski já defendia a necessidade de uma revisão profunda da educação e alertava que era inadmissível dividir as crianças em normais e deficientes<sup>8</sup> e, que pelo contrário,

a tarefa consiste em vincular a pedagogia da infância defensiva (pedagogia de surdos, cegos, oligofrênicos etc.) com os princípios e métodos gerais da educação social; encontrar um sistema tal que

---

<sup>6</sup> De acordo com Prestes e Tunes (2021a) as expressões *defectologia* e *criança defensiva* soa estranho ao falante da língua portuguesa. Porém, na União Soviética e na Rússia, essas são maneiras usuais de se referir às crianças com deficiência e à área de estudo de seu desenvolvimento cultural e sua educação. Os primeiros textos relativos à *defectologia*, publicados por Vigotski, datam de 1924.

<sup>7</sup> *A educação para além do capital* é um livro escrito por István Mészáros (2005). Nele, o autor propõe a necessidade de romper com a lógica do capital se quisermos, realmente, ultrapassar a lógica reformista em busca de transformações essenciais. Ele ensina que a tarefa educacional é ao mesmo tempo “a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora”. (p.76).

<sup>8</sup> Seremos leais às palavras usadas pelo autor, mesmo que possam parecer estranhas em nossos dias.

permita unir, organicamente, a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal. (2021a, p.28).

Parafrazeando Saviani (2014), não se trata de aceitarmos uma “inclusão filantrópica” ou “piedosa”. A filantropia denuncia a omissão do Estado, que joga para a sociedade todas as reponsabilidades, invertendo a lógica: no lugar de a educação ser direito de todos e dever do Estado, acaba sendo dever de todos e direito do Estado. As metas definidas para a educação nunca se cumprem ou se cumprem apenas muito lentamente. Então, se já falamos muito sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, não falamos sempre de modo adequado, por exemplo, em relação as bases estruturais da sociedade, não convencemos a todos, e sequer alcançamos políticas públicas colocadas em prática com financiamentos justos, necessários e, muitas vezes, urgentes.

Lev Vigotski concebeu o desenvolvimento prospectivamente. Ao mesmo tempo em que estava à serviço de uma mudança radical da velha sociedade capitalista, construiu as bases de sua psicologia e de sua pedagogia olhando para o futuro, uma vez que é próprio da natureza do método materialista histórico-dialético a análise do movimento, das contradições e das possibilidades, da perspectiva da transformação que supera o velho pela incorporação dele. Vigotski estudou o desenvolvimento psicológico na sua forma dinâmica e processual, procurando a gênese desse desenvolvimento, sempre em movimento: estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança e esse é o requisito básico do método dialético adotado por Vigotski. É esse modo de compreender as práticas educativas - que se quer que sejam inclusivas - que nos move, que nos aponta caminhos para enfrentarmos os muitos desafios que temos na concretização desse objetivo. Trata-se de um projeto de nação e, portanto, de uma luta política, social, econômica, cultural e ética. Trata-se de compreender, como já dito acima, que consubstanciados no método da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, não é possível dissociar a prática da teoria, e que entre elas, há uma relação dialética contraditória de negação da negação.

A lei principal que caracteriza o desenvolvimento psicológico é que ele é histórico, tem momentos determinados - períodos -, sem que estejam subordinados à contagem cronológica do tempo: “o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos da vida e de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 19). A idade pedológica não coincide com a idade cronológica e saber disso nos coloca em uma posição de alerta quando avaliamos uma criança, seja ela com alguma deficiência ou não.

O que queremos olhar, observar e compreender no comportamento dela? O que nos interessa saber para que possamos fazer seu desenvolvimento avançar? “Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontram as funções superiores, é um dos principais procedimentos com os quais a pedologia opera” (VIGOTSKI, 2018, p. 21). Este é um procedimento pouco usual para nós porque estamos acostumados a avaliar quantitativamente, matematicamente, o que a criança não sabe, não faz, não consegue, além de nos basearmos, muitas vezes, nos laudos médicos que, em sua maioria são deterministas e parciais. Lembro aqui de uma máxima de Jairo Werner<sup>9</sup>, médico psiquiatra, pesquisador e professor estudioso de Vigotski: “os diagnósticos das crianças devem ser escritos à lápis!”<sup>10</sup>

Vigotski nos mostra quais são as funções psíquicas superiores/complexas/culturais que devem ser desenvolvidas no processo pedagógico: percepção, atenção dirigida e voluntária, memória lógica, fala, pensamento, elaboração conceitual, domínio da vontade, abstração, cálculo, escrita, desenho – ou seja, o que nos torna propriamente humanos, seres de cultura. E como elas se desenvolvem? Nossa vivência no meio humano, cultural, vai nos tornando partícipes das produções humanas. Sem deixar de sermos seres biológicos, somos seres simbólicos! Eis a relação dialética natureza e cultura. “A personalidade é o conjunto das relações sociais. As funções psíquicas superiores [culturais] criam-se no coletivo” (VIGOTSKI, Manuscritos, 1929/2000, p. 35). Na perspectiva aqui assumida, fica mais explícito o papel do(a) educador(a), do(a) professor(a), do outro humano para que aconteça o desenvolvimento de cada novo ser que nasce.

## **A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ESCOLA QUE ENSINA**

Alexis Leontiev, companheiro e discípulo de Vigotski, sustentou que, para se apropriar das aquisições culturais, é necessário estar em relação com o mundo, com a cultura, e que isso acontece nas relações concretas dos processos educativos. “É assim que se aprende a atividade adequada à vida social. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação” (LEONTIEV, 1978, p. 272). Mas não se trata de qualquer processo educacional. Não é qualquer teoria pedagógica, nem qualquer ensino

---

<sup>9</sup> Jairo Werner é Professor Titular da Faculdade de Medicina na Universidade Federal Fluminense em Neuropsiquiatria Infantil / Psiquiatria infantil / Desenvolvimento Infantil.

<sup>10</sup> Comunicação oral.

que promove avanço no desenvolvimento psíquico. O ensino fecundo, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Nesse sentido, o professor precisa estar atento ao que a criança é capaz de desenvolver com auxílio, pois assim será possível não só verificar o que a criança consegue fazer até esse momento, ou seja, o que está consolidado em seu processo de desenvolvimento cultural, mas, também, os processos que ainda estão por se desenvolver.

Estamos diante de outro conceito muito importante: *ensino fecundo*, ou seja, aquele que promove o desenvolvimento das funções psíquicas culturais; aquele que, não se adaptando ao que o indivíduo já sabe, não se limitando às repetições sem sentido e mecânicas, antecede, se adianta ao desenvolvimento das funções superiores ou culturais. Para esse autor, um dos principais critérios do que venha a ser ensino fecundo é que ele promova aprendizagens que elevem os modos de pensar, saindo de uma estrutura de generalização para outra.

Compreender essa passagem de uma estrutura de generalização para outra é fundamental para qualquer processo de ensino. O que dizer, então, do ensino para as crianças e jovens com deficiência? O desenvolvimento das funções psíquicas complexas, aquelas que, nas pessoas com deficiência intelectual, estão mais frágeis, menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos alternativos organizados e acompanhados pelos educadores. O desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento mais avançado e mais complexo ocorre, justamente, na aprendizagem dos conteúdos – que são necessários para a formação de conceitos.

Quando tratamos do ensino para as pessoas com deficiência, a elaboração de conceitos científicos parece-nos distante e quase impossível. Há uma tendência de reduzir os objetivos de ensino, simplificar as tarefas propostas e produzir estratégias didáticas também simplificadas. E isso Vigotski já havia denunciado em relação a qualquer programa pedagógico. *O ensino fecundo - o bom ensino, o ensino desenvolvente* - é aquele que: a) busca caminhos alternativos para que todos os alunos aprendam; b) vai além do cotidiano, daquilo que os alunos já sabem e já dominam; c) promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e d) organiza o trabalho educativos de modo coletivo e participativo, na escola. Em um dos textos que compõe o livro *Problemas da Defectologia*, Vigotski (2021a, p. 160) faz uma crítica de modo direto à escola especial (que à época chamava-se Escola Auxiliar): “A criança não quer ir para uma escola para bobos”. Continua ele: “O descenso da posição social provocado pela ‘escola para bobos’,

às vezes, influi até sobre os professores, colocando-os numa espécie de lugar inferior em comparação com os mestres da escola comum.” As crianças e jovens com deficiência parecem nos dizer: *não somos alunos da inclusão, somos alunos da escola!*

A função da escola é, portanto, cumprir com o seu objetivo de socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. Segundo Saviani (2008), não basta que esses conhecimentos estejam sistematizados na escola. É preciso viabilizá-los aos alunos a fim de que possam, por meio de um método, apropriarem-se do conhecimento. Se o aluno age conscientemente em seu cotidiano e o transforma, significa que houve a superação do conhecimento espontâneo e a inserção de necessidades não cotidianas através da apropriação do conhecimento científico. Portanto, para a Pedagogia Histórico-Crítica, é a finalidade da práxis pedagógica que determina os métodos e os processos de instrução, e não o contrário.

A Pedagogia Histórico-Crítica torna possível relacionar prática educativa escolar e os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural da escola de Vigotski, evitando assim uma instrumentalização simplista e direta dessa teoria para a pedagogia. Uma teoria pedagógica revolucionária deve cumprir a exigência própria da educação escolar, ou seja, a de mediação entre a obra da cultura e o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, promovendo saltos de qualidade no desenvolvimento humano. As crianças e jovens com deficiência intelectual necessitam dessa mediação de modo especial e peculiar. O ensino não deve se deter ao cotidiano nem se dirigir apenas para ele, ficando preso no que já foi conquistado pelos alunos. Trata-se de um caminho diametralmente oposto ao das “pedagogias do aprender a aprender” muito difundidas no campo educacional atual. Os ensinamentos de Vigotski acerca do desenvolvimento das funções superiores têm, na Pedagogia Histórico-Crítica, a mediação possível para que a escola desempenhe seu papel de fornecer aos alunos os meios apropriados para a elaboração conceitual.

Para essa pedagogia, a prática social (as vivências cotidianas) é o início do processo de constituição do conhecimento. E, igualmente, seu resultado, ou seja, estar no mundo, viver as práticas sociais não pode acontecer da mesma forma, com as mesmas limitações que antes da apropriação de conhecimentos cada vez mais amplos, mais generalizados e que superam a visão ingênua e limitada ao cotidiano aparente, sensível e imediato. Pensar sobre a realidade vivida e sentida e nela intervir voluntariamente depende do domínio teórico e prático, conseguido por meio da educação escolar transformadora.

A escrita, como objetivação do que a humanidade construiu, deve ser apropriada por todos, pelos caminhos didáticos necessários a cada um. O acesso ao conteúdo da literatura, das artes, da história e da matemática precisa estar organizado, sistematicamente, desde a educação infantil. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica e em consonância com a Psicologia Histórico-Cultural, o bom ensino, o ensino fecundo, promove o desenvolvimento das funções psíquicas culturais/superiores e isso só é possível quando a escola organiza deliberadamente sua programação e suas práticas com vistas ao acesso de todos aos conhecimentos mais ricos. Trata-se de uma luta por melhores condições de aprendizado para todos, com e sem deficiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos demonstrar brevemente, que apesar do debate teórico-pedagógico nacional ter sofrido um refluxo a partir dos anos 1990, isto ocorreu não pela impossibilidade da realização da teoria na prática como a frase “na prática a teoria é outra” procura afirmar, mas pelo fato de que as reformas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, foram formuladas e implementadas sob o escopo de teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano orientadas por uma perspectiva produtivista de educação, caracterizada pelo primado da ação pedagógica no saber fazer (SAVIANI, 2011), e que na atualidade são hegemônicas nas “lutas das ideias” educacionais.

Como demonstramos por meio dos trabalhos de Bezerra (2012), Khunen (2016), Santos (2016) e Santos (2022), as teorias pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano dos(as) educadores(as) brasileiros, particularmente da área de educação especial estão embasadas nas “pedagogias do aprender a aprender”, com destaque para a vertente do “aprender a conviver” ou “aprender a viver juntos”, que são vinculados a um projeto educativo de adaptação ao *ethos* social e educacional de caráter competitivo, individualista e promotor de desigualdades, embora o discurso seja de inclusão.

Não obstante, considerando que a realidade é contraditória, defendemos a necessidade dos(as) educadores(as) retomarem o debate teórico-pedagógico, com intuito de discutirem as finalidades da educação – a dimensão política do seu trabalho – principalmente em bases teóricas críticas, pois entendemos que os fins da educação, particularmente da escolar não pode se restringir a preparar alunos para realizarem provas avaliativas em larga escala e/ou simplesmente “conviverem com as diferenças”.

Por isso, recuperarmos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, para defender um projeto educativo comprometido com a

educação social no sentido atribuído por Vigotski (2021b), sob mediação de um ensino fecundo, capaz de promover uma educação emancipadora para os(as) educadores(as), os(as) estudantes, sejam eles(as) com ou sem deficiência.

Desse modo, esperamos ter contribuído para a retomada e aprofundamento do debate crítico sobre as práticas pedagógicas inclusivas na escola comum, bem como para a compreensão das consequências políticas destas, em uma perspectiva contextualizada em termos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

## REFERÊNCIAS

ARELALO, L. R. G. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95–116.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas: crítica à pedagogia da inclusão**. 2012. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba/MS, 2012.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

JANNUZZI, G. S. de M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9–25. Maio de 2004.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 367 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2009. 149p.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. v. 14, n. 1, p.7–25, Universidade do Minho, 2001.

PRESTES, Z; TUNES, E. A Defectologia de Lev Vigotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. **Problemas de Defectologia**, Volume I. São Paulo: Expressão Popular, 2021a. p. 17–26.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, UFSC, v. 6, n. 8, p. 8–20, 1995.

SANTOS, I. R. **Bases teórico-pedagógicas do atendimento educacional especializado das redes públicas municipais de Aparecida de Goiânia/GO e Cascavel/PR**. 2016. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2016.

SANTOS, R. M. P. dos. **A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. 2022. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5. 96 p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev., 1. reimpr. Campinas/ SP: Autores Associados, 2011. Coleção Memória da Educação. 474 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 99–134, jan. 2007b.

SAVIANI, D. **Entrevista com Dermeval Saviani sobre o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em nov. 2022.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo/SP: Xamã, 2002, 135 p.

SILVA, R. H. dos R. **Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)**. 2013. 390 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2013.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. v. 21, n. 71, Campinas: Cedes, jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento** – escritos de Lev S. Vigotski. Org. e trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Lev Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro/RJ: E-papers, 2018.

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROJETO DO CAPITAL

## TRAINING OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE CAPITAL PROJECT

Maria Helena Michels<sup>1</sup>

**Resumo:** O final do século XX e o início do século XXI tem sido palco de inúmeras contrarreformas educacionais, de matriz neoliberal. Como não poderia deixar de ser, a formação de professores em geral e a dos professores de educação especial, em específico, sofre vários ataques que tem expressões como o locus e modalidade da sua formação, as concepções de ensino, de aprendizagem, de educação, de escola, de deficiência, entre outros. Dois eixos de análise sobre a formação inicial de professores de educação especial que, extraídos de pesquisa nacional intitulada “A formação do professor de Educação Especial no Brasil”, merecem destaque: a mercantilização na e da formação docente e as concepções de ensino e de aprendizagem apresentadas em suas proposições. No primeiro eixo, observamos dois aspectos que se entrelaçam: a relação com o público e o privado (maioria dos cursos em instituições privadas, com repasse dos recursos públicos) e a massificação da formação do professor pelo modelo EAD (com quase 67% da formação nessa modalidade). No segundo eixo, observamos também por, pelo menos dois movimentos, a precarização (ou secundarização) do ensino e a exaltação da aprendizagem individual e autônoma. Essa realidade compõe um projeto do capital para a educação e para a formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; mercantilização; relação ensino e aprendizagem.

**Abstract:** The end of the twentieth century and the beginning of the twenty-first century have been the scene of numerous educational counter-reforms, of neoliberal matrix. As it should be, the training of teachers in general and that of special education teachers, in particular, suffers several attacks that have expressions such as the locus and modality of their training, the conceptions of teaching, learning, education, school, disability, among others. Two axes of analysis on the initial training of special education teachers that, extracted from a national research entitled "The formation of the Special Education teacher in Brazil", deserve to be highlighted: the commodification in and of teacher education and the conceptions of teaching and learning presented in their propositions. In the first axis, we observed two aspects that intertwine: the relationship with the public and the private (most of the courses in private institutions, with transfer of public resources) and the massification of teacher training by the distance education model (with almost 67% of the training in this modality). In the second axis, we also observe by at least two movements, the precariousness (or secondary) of teaching and the exaltation of individual and autonomous learning. This reality composes a project of capital for education and teacher training.

**Keywords:** Teacher Education; commodifying; Teaching and learning relationship

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Estudos Especializados em Educação (DEED/CED/UFSC). E-mail: mhmicels@uol.com.br

## INTRODUÇÃO

O final do século XX e o início do século XXI tem sido palco de inúmeras contrarreformas educacionais, de matriz neoliberal que buscam reorganizar o campo educacional para melhor atender ao capital para a manutenção da hegemonia. A educação especial como parte desse campo, assim com a educação em geral, sofre vários ataques que tem expressões nas concepções de ensino, de aprendizagem, de educação, de escola, de deficiência, formação dos professores entre outros aspectos que vem alterando a educação brasileira.

Essas mudanças não são observadas somente (não que isso seja pouco) na relação direta entre educação e mercado, mas como afirma Colombo (2020, p. 126), “[...] tal frente também atua na formação de consenso em torno de uma agenda reacionária e conservadora no sentido dos interesses de agências e agentes cristãos [...]” dando às reformas neoliberais uma face humanitária, travestindo o capital.

É nessa relação que a educação especial passa a ser regida pela proposição inclusiva, presente nos documentos oficiais que altera o sistema de ensino, a organização da escola e a presença nela dos sujeitos da educação especial, o financiamento educacional, a formação de professores, entre outros. Em outras palavras, a formação do professor não pode ser tratada de maneira atomizada, ela está articulada a outros aspectos que dão contorno à contrarreforma educacional empreendida.

Observamos desde os anos de 1990 mudanças mais estruturais na educação brasileira e uma delas advêm da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/1996, na qual a educação especial é considerada “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Mas, é a partir dos anos 2000 que muitos documentos normativos e propositivos são promulgados dando a área da educação especial uma perspectiva inclusiva, como foi o caso da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. É nesse documento, em seu artigo 2º, que determina-se que os “sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá [...] organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001). Em relação à formação de professores a LDBEN apresenta em seu Artigo 62 que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitindo 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)

Já a Resolução n. 2 (BRASIL, 2001) apresenta dois tipos de professores que atuam com sujeitos da educação especial: os capacitados e os especializados. Em seu artigo 18, a Resolução n. 2 afirma os professores capacitados são aqueles que:

[...] em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I- perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III- avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV- atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Os professores especializados, apresentados no Parágrafo 3º desse mesmo artigo, devem comprovar:

I- Formação em curso de licenciatura em educação especial ou em uma das suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II- complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, ara atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2001)

Quando indicada a formação em nível superior, a formação de professores de educação especial ocorria, majoritariamente, nos Cursos de Pedagogia, por intermédio de habilitações (centradas nas áreas de deficiência).

Nesta mesma direção, em 2006 implanta-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006a), que objetiva disseminar a perspectiva de inclusão dos sujeitos com deficiência na rede regular de ensino. Essa proposição é abraçada por muitos municípios, organizados em município-polo que elaboraram seminários sobre a proposição inclusiva, como abordado por Caiado e Laplane (2009) e Borowsky (2010). A formação de professores para a área de educação especial, assim como a educação geral, tem na formação continuada sua maior centralidade.

Neste mesmo ano (2006) é promulgada a Resolução n.1 que institui as Diretrizes Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) que retira do referido curso as habilitações, dentre elas a da Educação Especial. Desta maneira, a

formação inicial de professores para a educação especial passa a ser ofertada nos cursos de Licenciatura em Educação Especial.<sup>2</sup>

Fazendo parte desse cenário, em 2009 é lançada pelo governo federal a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por intermédio do Decreto Lei nº 6.755 (BRASIL, 2009).<sup>3</sup> Essa proposição política, fez com que muitas instituições de ensino superior privadas, ofertassem os Cursos de Licenciatura em Educação Especial, principalmente com o objetivo de formar os professores “leigos” que já atuavam com os sujeitos da educação especial.

Observa-se, porém, que em 2008 é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). Dando parâmetros mais explícitos em relação à inclusão que os documentos anteriores, a PNEEPEI passa a ser considerada um marco na área. Tendo a centralidade no Atendimento Educacional Especializado (AEE), esse documento é fundamental para os encaminhamentos dados à formação docente. Segundo indicado,

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. [...] Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17)

Nesse contexto a proposição para a formação de professores de educação especial é centralizada para o AEE, como indicado no Decreto n. 7.611, de 2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011).

Essa relação entre a formação de professores para a educação especial e AEE não se modifica nos anos subsequentes, apesar de termos, nos últimos anos, alterações significativas nas proposições dos cursos de licenciatura no Brasil como, por exemplo, a Resolução n. 2, de 2019 (BRASIL, 2019), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e o Parecer n. 22, de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ressaltamos que essas proposições políticas, elaboradas

---

<sup>2</sup> Observa-se que a Universidade Federal de Santa Maria (UFMS) ofertava curso de Educação Especial desde 1980.

<sup>3</sup> Considerado pela CAPES como um programa emergencial que deveria formar licenciados, tanto em sua 1ª como para 2ª licenciatura, e ocorrer em parceria com estados, municípios e Instituições de Ensino.

durante o governo Bolsonaro (2018-2022), acentuam a política de privatizações, com explícito viés tecnicista e pragmático que, mesmo sendo revogada em 2023 (BRASIL, 2023), já tem implicado em alterações políticas para a educação especial e para a formação de professores de educação especial.

Porém, nesse momento buscamos tratar especialmente da formação de professores de educação especial que já está em andamento no Brasil. Os dados que acompanham as análises aqui empreendidas são fruto do trabalho de pesquisa coletiva efetuado para elaboração do Trabalho Encomendado do GT 15- Educação Especial da ANPED (MICHELS, 2021).

A pesquisa intitulada “A formação do professor de Educação Especial no Brasil” ocorreu a partir de estratégias coletivas para a busca de dados, como site pesquisado; links acessados; categorias consideradas nas buscas; entre outros. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram convidados professores/pesquisadores das diferentes regiões, com uma coordenação nacional e cinco coordenações regiões, contando então com 30 pesquisadores.

Essa investigação, desenvolvida a partir de documentos, teve como objetivo mapear como estão sendo formados as(os) professoras(es) de/para a educação especial, em âmbito nacional. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa documental, em três dimensões de/para formação: Graduação em licenciatura em Educação Especial; cursos de especialização destinados a essa área; e as disciplinas que se referem à educação especial em Licenciaturas de Pedagogia das Universidades Federais, que formam professores capacitados.

Para esse momento, vamos apresentar alguns dados que se limitam à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura em Educação Especial. Porém, não podemos deixar de considerar as demais formações pois, partimos da compreensão que as diferentes formações se coadunam em um projeto de formação.

Em relação às estratégias de busca dos documentos, buscamos no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior: cadastro e-MEC (Site: [emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)) os dados dos cursos de Licenciaturas em Educação Especial no Brasil. Neste site, por meio do link “Busca avançada”, localizou-se por “Curso de Graduação”, com o nome “Educação Especial”, nas modalidades presencial e a distância, o grau de “Licenciatura” e a situação “em atividade”.

Buscando apreender a estrutura dos cursos, objetivos, perfil discente, concepções de educação, educação especial, deficiência, inclusão, entre outros elementos procuramos

acessar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) constatando que a grande maioria não estava disponível nos sites das instituições formadoras (tivemos acesso a 11 PPCs)

Para esse Fórum, optamos por abordar a formação de professores de educação especial a partir de dois destaques: a mercantilização na e da formação de professores e as concepções de ensino e de aprendizagem apresentadas em suas proposições.

## **A MERCANTILIZAÇÃO NA E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A mercantilização na e da formação de professores para a educação especial pode ser abordada de várias maneiras. Buscamos aqui tratar de dois aspectos que se entrelaçam nessa análise: a relação público e privado e a massificação da formação do professor pelo modelo EAD.

No que concerne à discussão referente ao público e privado na área da educação especial se faz necessário entender que as mudanças propostas para a educação nas reformas da década de 1990, são observadas também em todas as políticas sociais “e resultam das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como resposta à crise do capitalismo” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 137), que responsabilizaram a estrutura do Estado pela crise. Duas orientações políticas propõem e entendem que a crise não é do capitalismo, mas sim, do Estado: o neoliberalismo e a “terceira via”.

Nas proposições das políticas neoliberais à reforma do estado é inevitável, uma vez que diminui a atuação dele na ação de regulador da esfera econômica e, ao mesmo tempo, reduz os gastos com o atendimento às políticas sociais. O mercado seriam, então, o responsável pela execução e pelo financiamento das políticas sociais, privatizando os setores estatais (PERONI; ADRIÃO, 2005), mas com repasse dos investimentos públicos.

Já a proposição da “terceira via”, proposta por Giddens, refere-se a sociedade civil, sendo que o primeiro setor é o Estado e, o segundo, o mercado (MONTAÑO, 2010), permite que as instituições da sociedade civil, como as instituições especializadas, ampliem a oferta de serviços referente às políticas sociais. Neste caso, solicita-se ao “terceiro setor” a execução das políticas sociais (educação, assistência social e saúde) para que ocorra a “diminuição dos gastos públicos”. Para Montañó (2010, p. 19), porém, o papel desempenhado pelo “terceiro setor” é mais ideológico uma vez que esse

[...] claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal, no caso, promovendo a reversão dos direitos de cidadania por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, não contratualistas e de qualidade, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória.

Há, então, diminuição de financiamento pelo Estado para as políticas sociais com repasse de dinheiro público. Na educação essa lógica tem se apresentado sob a forma de convênios, como aqueles observado principalmente na educação infantil e educação especial (MICHELS e GARCIA, 2014)

Observamos que na educação especial essa perspectiva está presente desde a sua organização pois foram as instituições privadas de caráter filantrópico e assistencial que assumiram o atendimento das pessoas com deficiência ao longo da história (JANNUZZI, 2004; BUENO, 1993; JANNUZZI e CAIADO, 2013). Em 2020, com o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), observa-se a estreita relação entre o público e o privado na Educação Especial, com essa proposição de política nacional de caráter conservador.

Essa relação público e privado também está presente na formação inicial de professores de educação especial. Os dados obtidos, na pesquisa já indicada, nos mostram que em 2020 tínhamos, em nível nacional, 30 cursos de Licenciatura em Educação Especial em atividade. Desses, seis cursos (20%) são ofertados em instituições públicas, em contraposição à 80% em instituição privada. Esses cursos são ofertados por 24 instituições (universidades, faculdades, centro e institutos) sendo três públicas – 12,5% (duas federais e uma municipal) e 21 privada – 87,5% (1 instituto; 2 faculdades; 7 universidades; 11 centros educacionais). Seki, Souza e Evangelista, (2019) percebem que em relação as licenciaturas em geral no Brasil, 80% são ofertadas em instituições privadas, ou seja, a licenciatura em educação especial tem um índice ainda maior.

Esses dados já nos mostram a presença forte do mercado nessa formação. Porém, precisamos analisar esses dados relacionando-os a outros dados e às proposições políticas.

A data de criação dos cursos passa a ser elemento importante para nossa análise. De 2004, com a criação do curso de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria (nesse novo modelo de formação), até 2011 foram criados sete cursos, em quatro instituições, sendo três públicas e uma da iniciativa privada. De 2012 a 2020 foram criados 23 cursos e todos em instituições privadas.

Nesse ponto temos duas questões a ressaltar. A primeira delas é referente ao papel do PARFOR na criação de muitos desses cursos, a partir de 2012, quando essa proposição ganha força no Brasil. Ou seja, temos aqui as parcerias público e privada de maneira clara uma vez que esse programa promovia o repasse de verba pública para a iniciativa privada.

Outro ponto é o crescimento vertiginoso de oferta de cursos em instituições privadas entre os anos de 2018 e 2020, com a criação de 17 cursos de licenciatura. Observa-se então uma política nacional que incentiva a criação de conglomerados

educacionais que passam a ofertar cursos, majoritariamente à distância, conforme veremos na sequência.

Com esses dados podemos afirmar que a educação, expressa na formação de professores e, especificamente, na formação de professores em educação especial, vem adquirindo a concepção de “bem mercadejável”<sup>4</sup>. Ou, como afirma Rodrigues (2007) estamos diante do que ele denomina de educação-mercadoria uma vez que essa seria

[...] a venda de vagas em um curso de graduação qualquer interessa em si mesma àquela instituição educacional que diretamente as comercializa. O limite é estabelecido, em última instância, pela relação entre oferta e demanda” (RODRIGUES, 2007, p. 6)

Quando procuramos a modalidade da oferta dos 30 cursos que estavam ativos em 2021, observamos que 20 deles eram ofertados à distância (66,67%) e 10 presenciais (33,33%). Esses dados corroboram com aqueles obtidos por pesquisadores (EVANGELISTA, SEKI; SOUZA, 2019) que analisam a formação de professores nos cursos de licenciatura e que apontam que 70% deles são ofertados na modalidade à distância. Esses mesmos pesquisadores apontam um crescimento de 993% nas matrículas em EaD, contra 10% na modalidade presencial entre os anos de 2003 e 2015. No caso da formação de professores de educação especial, a partir de 2016, com o aumento de cursos em instituições privadas e na modalidade EaD parece que podemos utilizar esses percentuais de incrementos nessa modalidade.

Quando investigamos as vagas ofertadas, essas totalizam 19.794 sendo 550 (2,8%) vagas na modalidade presencial e 19.244 (97,2%) na Educação à distância - EaD (MICHELS, 2021). Nesse tópico, também o curso de licenciatura em educação especial ultrapassa os indicados para a licenciatura e geral que, segundo Evangelista (2022) 70% das matrículas estão na modalidade EaD.

Como aponta Amorin (2022) a proposição política tem privilegiado, nos últimos 30 anos, a formação de professores na modalidade EaD. Esse projeto está presente também nas universidades públicas que já contam com vários de seus cursos de licenciatura que, historicamente, eram ofertados na modalidade presencial, agora são também ofertados na modalidade EaD ou mesmo sendo substituída por ela. Nos cursos de Licenciatura em Educação Especial também observamos essa tendência de oferta de cursos EaD em instituição federal.

Esses aspectos demonstram a privatização e o sucateamento da formação dos professores em Educação Especial no Brasil. Para Seki, Souza e Evangelista (2019, p. 96)

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Granemann (2007).

[...] nos encontramos face a face com projeto educativo do capital, isto é, o capital como educador do educador. Não é sem razão, pois, que se viabilizou o afastamento da Universidade pública de seu hipotético papel de formação do professorado nacional cedendo passagem para a constituição de verdadeiros monopólios educacionais.

Temos clareza que há um projeto de formação de professores, articulado a um projeto de escola que busca atender aos ditames do capital. Para tanto, é necessário formar o professor “eficaz” para atender esses interesses, mas que seja formado com o menor custo possível. Um “superprofessor” para resolver os problemas imediatos da escola, mas com pouca compreensão teórica (TRICHES, 2010).

## **AS CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DE FORMAÇÃO**

Quando nos propomos a desenvolver reflexões sobre as concepções de ensino e de aprendizagem apresentadas nos projetos de curso das Licenciatura em educação especial, partimos da compreensão de que a formação é um dos elementos que constitui o professor, mas não é único. Além disso, entendemos que há contradições nas proposições de formação e que é justamente nessas contradições e nessa compreensão da formação, como um espectro, que se torna possível apreender que a ação do professor não está amalgamada somente pela formação inicial ou continuada que recebe. Porém, também compreendemos a influência que tais formações exercem no trabalho dos professores e a marca dos parâmetros teóricos na ação docente. Proposições de formação explícitas no projeto educacional dos cursos de graduação apontam para um projeto de formação. Nesse caso, é clara a relação entre as proposições de formação e o atendimento ao capital não somente pela estreita afinidade da educação e da formação com o mercado, mas pelas concepções de mundo, de homem e de educação apreendidas nas proposições de formação. Ou seja,

[...] a problemática educacional não é tratada em si mesma, mas é parte integrante do quadro teórico fundamental da análise de Marx sobre o processo de subordinação do trabalho ao capital. Dessa perspectiva, pensar historicamente a educação é acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais desse modo de produção. (LOMBARDI, 2011, p. 107)

As proposições teóricas que embasam concepções concernentes à educação (a formação, o ensino, a aprendizagem, currículo entre outros) não são homogêneas. Ao contrário, expressam as lutas engendradas pela própria compreensão de mundo e de formação atinente a cada uma dela.

Muitas vezes encontramos em documentos, como é o caso aqui dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), proposições teóricas divergentes dentro do mesmo projeto o que nos faz pensar que não há uma clara compreensão sobre os aportes teóricos.

Compreendendo a educação e a formação docente, com base em Saviani (2011), como um processo deliberado e sistemático é que nos propomos a analisar os dados empíricos presentes nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Especial.

Quando da pesquisa nacional, já apresentada aqui, tivemos acesso a 11 PPCs, ou seja, 37% do total de cursos ativos no país.<sup>5</sup> Desses documentos buscamos destacar os objetivos do curso, a atuação (local) do egresso e seu perfil, a proposição relativa ao currículo (adaptação, flexibilização, entre outros), as concepções de educação, educação especial, inclusão, deficiência, aprendizagem, ensino e AEE. Por compreender que tais tópicos se complementam, optamos por apresentar aqui, ainda que brevemente, indicações sobre cada um deles, com o propósito de discutir, especificamente as concepções de ensino e aprendizagem que perpassam tais proposições de formação.

Analisando os objetivos de curso apresentados nos PPC, notemos a presença constante de formar para as demandas relativas à inclusão no contexto educacional. Além disso, os cursos também objetivam formar, para atuação em diferentes serviços na educação básica, profissionais de acordo com as especificidades dos sujeitos a serem atendidos.

Já em relação ao lócus de atuação dos egressos, grande parte dos projetos de curso indicam que a formação tem como foco de atuação desses profissionais nos espaços escolares e não escolares e dois cursos em espaços especificamente escolares. Três deles indicam somente que a atuação desses dar-se-á no contexto educacional inclusivo, sem especificar o lócus.

Quando buscamos nos PPCs a compreensão do currículo para a educação especial, grande parte (sete) não trata do tema. Dois PPCs indicam a flexibilização curricular como importante na área e dois (02) tratam tanto da flexibilização como da adaptação curricular, inclusive como sinônimos. Como já discutido em outra oportunidade (GARCIA, MICHELS, 2018), o currículo adaptação ou flexibilização do currículo acaba por trazer para os estudantes da educação especial um currículo minimalista, pois tratam de “adequar” o currículo à deficiência, diminuindo conteúdo ou, simplesmente, retirando conteúdos acadêmicos. Essas indicações expõem um currículo que não contribui com a

---

<sup>5</sup> Registra-se aqui a dificuldades em acessar esses documentos, especialmente aqueles de instituições privada que não divulgam seus projetos nos sites das instituições e, mesmo com pedidos formais a instituições, não obtivemos tal documentação.

aprendizagem dos estudantes, público da educação especial, mesmo que esse seja colocado em ação nas escolares regulares. Parece que estamos diante de um currículo mais centrado dos comportamentos e atitudes desses sujeitos, do que daqueles que foram organizados e sistematizados pela humanidade.

Procuramos nesses documentos a incidência do termo “conhecimento” e cinco projetos tratam de conhecimento como aquele específico ao sujeito com deficiência ou conhecimentos a serem tratados com os futuros profissionais como específicos sobre as deficiências. Três PPCs indicam a importância da articulação conhecimento teórico e conhecimento prático e dois tratam de conhecimentos gerais a serem tratados na formação. Também aparecem indicações referentes a conhecimento de gestão (02) e produção de conhecimento (1). Porém, nenhum desses documentos trata sobre o conhecimento sistematizado a ser desenvolvido nas escolas com os estudantes da educação especial.

Já em relação ao perfil do egresso observamos que há poucas indicações em comum e quando há, é muito amplo como, por exemplo, indicações desse perfil que consta nas legislações (Resolução n.4 (BRASIL, 2009); Resolução n.1 (BRASIL, 2006). Essa amplitude também se revela na multiplicidade de indicações encontradas: formação teórica e prática pedagógica; formação de Intérprete; instrutor de libras; professor de Educação Especial; que conhece a escola; que irá identificar as deficiências; vai atuar no processo ensino/aprendizagem; que intervenha pedagógica e cientificamente no ambiente escolar.

Nos PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Especial buscamos apreender como os cursos tratam algumas concepções (Educação, educação especial, inclusão, deficiência, AEE, ensino e aprendizagem). Centramos aqui nas concepções de educação, ensino e aprendizagem.

Dos 11 PPCs analisados, três não tratam da compreensão sobre educação. Quatro cursos indicam a educação em uma perspectiva específica para a educação especial. Mas, também se observa em um PPC a compreensão da educação como o processo realizado pelo aluno. Em outro a ideia de que a educação é o processo do aluno, sujeito da produção da sua própria prática cognitiva, tendo o professor como mediador do processo. Em outro documento a educação é tratada com direito social. O entendimento da educação como fundamentada no ideário de homem, cidadão consciente, crítico e transformador e como processo educacional mediado pelas tecnologias digitais e analógicas estão presentes em outros PPCs.

Procurando analisar os dados em seu conjunto, a partir da teoria histórico-crítica, compreendemos que há um projeto de professor em curso que não prima pelo conhecimento socialmente produzido e sistematizado. Se, como afirma Saviani e Duarte (2021, p. 19) “[...] o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”, não será com uma formação cujo objetivo é formar para uma dada perspectiva política (inclusão) que formaremos esse educador. Se a proposição de formação indica que a educação é produzida pelo próprio estudante, qual entendimento de professor (ou educador) se expressa? Me parece que temos aqui um professor facilitador, que atende mais a uma concepção escolanovista. Para Santos, (2022, p. 110)

A Escola Nova também advoga o respeito às diferenças individuais e propõe a organização do processo educativo fundamentado na Pedagogia Ativa, onde o estudante, ao ter um ambiente organizado, poderá aprender e o professor o auxiliará nesse processo, sendo um orientador, um facilitador dessa aprendizagem que tem por base “aprender a aprender”. Seu foco é no método, que tem por objetivo provocar pelo meio, pois ele apresenta grande influência no processo educativo, mudanças no indivíduo. A escola é apreendida como um ambiente especial e a sua função é oportunizar que cada indivíduo possa fugir das limitações impostas pelo seu grupo social, tendo contato com um ambiente mais amplo de formação.

Por outro lado, quando se aponta a educação como processo “modificado pelas tecnologias”, não estamos diante de uma análise de conjuntura, mas de uma adequação da educação aos ditames do mercado, ou poderíamos dizer também, da formação mediada pelas tecnologias, tendo seu fundamento na racionalidade técnica. Essa proposição tecnicista apresenta-se como neutra e eficiente.

Em relação ao ensino, a maioria dos PPCs não apresenta indicações (09). Em um dos documentos encontramos que o ensino deve constituir-se pela seleção de conceitos tidos como relevantes e o outro projeto indica que este deve estabelecer reflexão e busca ativa e coletiva por soluções para problemas da prática.

Compartilhando da compreensão de Cardoso e Martins (2014) de que o ensino deve ser organizado, tendo a ciência, a arte e a filosofia como fundamentação, não encontramos nos projetos concepção de partilha essa compreensão. Quando observamos a ausência, em grande parte dos PPCs analisados, da compreensão de ensino podemos levantar como hipótese que a ação docente, nessas proposições, pode não ter intencionalidade clara ou mesmo não ser organizada de maneira a valorizar a ação do professor no processo educacional. Essa hipótese parece referendada quando da indicação de que o ensino deve buscar resolver problemas práticos e divide essa função de ensinar

com os demais sujeitos do processo educacional. Novamente a teoria escolanovista parece guiar a concepção de ensino presente/ausente na proposição de formação de professores.

O conceito de aprendizagem não está presente em sete dos 11 PPCs analisados. Os demais apresentam que esta deve valorizar os meios em detrimento dos fins; basear-se no modelo histórico-cultural, no qual o conhecimento se constrói de forma intersubjetiva e intrassubjetiva; que ocorre a autogestão do seu processo de aprendizagem; que deve ter o protagonismo discente. Observa-se então, contradições na própria proposição de formação. Há uma tendência clara a precarização ou secundarização do ensino e a exaltação da aprendizagem individual e autônoma apresentadas nesses documentos.

Assim como no ensino, há um hiato em relação à concepção de aprendizagem nas proposições de formação de professores de educação especial. Podemos indagar, então se a aprendizagem é uma preocupação em relação às crianças público da educação especial, nas formações de professores? Essa ausência parece comungar com a compreensão de que o discente é o protagonista do processo de aprendizagem uma vez que esse dar-se-á de maneira individual. Aqui temos de maneira explícita, como base teórica, assim como no ensino, a perspectiva escolanovista, cuja centralidade da aprendizagem está no sujeito aprendente, com suas vontades e necessidades.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Com os dados aqui dispostos podemos apresentar algumas características da formação inicial de professores para a educação especial, que nos ajudam a compreender não somente a formação inicial, mas também a continuada (em serviço).

É no cerne da política de perspectiva inclusiva que a formação de professores de educação especial está delineada hoje. Muitas formações (aqui com ênfase maior na formação continuada, mas fortemente marcada na formação inicial) tem como central o objetivo de disseminar a perspectiva política, a exemplo do Programa educação inclusiva: direito a diversidade. Quando analisamos os PPCs dos cursos de Licenciatura em Educação Especial e suas matrizes curriculares, notamos que muitas disciplinas têm em suas ementas a discussão da própria política. Observa-se, em alguns casos, a substituição nos títulos das disciplinas o termo “educação especial” por “educação inclusiva”, como se fossem sinônimos.

Os cursos tratam a “inclusão escolar” como meio para se chegar a uma “inclusão social”, sem discutir tal compreensão nas disciplinas. Esse encaminhamento aparta discussão sobre “inclusão social” da organização social, uma vez que não discute em qual

sociedade está pautada a inclusão escolar e social. Nos PPCs dos cursos aqui apresentados a área “educação especial” é tratada em uma única perspectiva, a da “educação inclusiva”, o que reforça o que Garcia e Vaz (2015, p.48) indicam “um novo modelo de professor e de formação”, onde os fundamentos da educação parecem não estar presente. Também parece ausentar-se da formação de professores para a educação especial a discussão sobre a escola e a sociedade o que dá a essa formação seu caráter conservador, própria da perspectiva neoliberal.

Assim como grande parte dos cursos de licenciatura, essa formação em tela ocorre majoritariamente no âmbito da iniciativa privada e na modalidade EaD. Observa-se então a formação como um “bem mercadejável”, aberto ao mercado, ofertado por conglomerados educacionais que, além da formação inicial também vendem a formação continuada, o material didático, os recursos pedagógicos, entre outros que vão definindo o perfil docente desejado.

As análises das proposições de formação inicial de professores da educação especial nos Cursos de Licenciatura em Educação Especial nos fazem perceber a ausência dos fundamentos da educação e de uma discussão crítica sobre a educação e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Há uma fragmentação nesta relação uma vez que a concepção de educação e aprendizagem se centram no aluno e o ensino está apartado dela. Indicando que a aprendizagem ocorre de maneira individualizada e autônoma a formação aproximando-se de uma perspectiva escolanovista.

As disciplinas alijadas de fundamentos centram no trabalho pedagógico afastado da educação, com ênfase na aprendizagem e não no ensino, indicando um trabalho individualizado e técnico. Desta forma, a proposta de formação de professores reafirma seu caráter biologizante e o distanciamento desses sujeitos dos processos de escolarização.

Nossa expectativa ao organizar os dados referentes à formação de professores de educação especial é, além de contribuir com a compreensão da grave situação por que tem passado essa formação, que essa reflexão auxilie nas ações contra o esvaziamento teórico na e da formação e, por consequência, nos coloque alertas para a defesa da educação pública, estatal, laica e de qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, E. V. Educação a Distância na Formação de Professores: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, J. (Org.). **Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022, p. 25 – 44.

BOROWSKY, F. **Formação continuada de professores no Brasil**: análise do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 7.011**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7011.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2011-2014/2011/decreto/d7011.htm). Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação \Básica, disciplina a atuação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 11.370**, de 01 de janeiro de 2023. Revoga o Decreto n. 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm). Acesso em 04 de março de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: [portal.mec.br/cne/arquivo](http://portal.mec.br/cne/arquivo). Acesso em 30 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 2**, de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-1](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-1). Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> >. Acesso em: 9 set. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006a.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 1993.
- CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A. L.F. de Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n.2, São Paulo maio/ago, 2009. p. 303-315.
- CARDOSO, M.M. R.; MARTINS, M.F. **A catarse na pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 57, p. 146-164, jun, 2014.
- COLOMBO, L. R. Educação domiciliar a pretexto do “ensino remoto emergencial: o que dizem as igrejas evangélicas? In: Rodrigo Lamosa. LAMOSA, Rodrigo (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020, p. 125-137.
- EVANGELISTA, O. Formação e Trabalho docente: tensões e perspectivas. Mesa temática 4- Formação w trabalho docente: mediações e conflitos. XIV ANPED SUL. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - 17 a 20 de outubro de 2022.
- GRANEMANN, S. Políticas Sociais e Financeirização dos Direitos do Trabalho. **Revista em Pauta**. N. 20. Trabalho e sujeitos políticos. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007, p. 57-68.
- JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do 5/7 Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.
- JANNUZZI, G; CAIADO, K.R.M. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GARCIA. R.M.C.; MICHELS, M.H. Política de Educação Especial e Currículo: disputas dobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**. V. 19, n. 55, Rio de Janeiro 2018, p. 54 – 70.
- GARCIA, R.M.C.; VAZ, K. Modelos de formação do professor de Educação Especial: estratégias de consolidação da política educacional. **Revista Educação e Fronteiras**. OnLine, v. 5; 2015, p. 83-106.
- LOMBARDI, J.C. **Educação e Ensino na obra de Marx e Engels**. Editora Alínea. Campinas, SP, 2011.
- MICHELS, M.H. Formação do professor de Educação Especial no Brasil. Anais da **40ª Reunião Nacional da ANPED**. Trabalho encomendado. Belém/PA, 2021.
- MICHELS, M.H. e GARCIA, R.M.C. Sistema educacional inclusivo: conceitos e implicações na política educacional brasileira. In: **Caderno Cedes**, v. 34, n. 93, maio-ago. Campinas, 2014, p. 157-173.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de interação social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERONI, V. e ADRIÃO, T. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: T. Adrião e V. Peroni (Org.) **O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137– 153.
- RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Polemicas do nosso tempo. Autores Associado. Campinas, SP, 2007.

SANTOS, R.M. P. **A concepção de aprendizagem escolar na política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (2008-2016)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Autores Associados, Campinas, SP, 2011.

SAVIANI, D. DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SANIANI, D. DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a Pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Autores Associado, Campinas, SP, 2021, p. 15 – 37.

SEKI, A.K.; SOUZA, A.G.; EVANGELISTA, O. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2019, p. 61-106.

TRICHES, J. **Organismos multilaterais e curso de Pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020.

# REBUSCANDO DESENHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ESPAÇO PÚBLICO E O FAZER PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

## EXPLORING FRAMEWORKS FOR TEACHER TRAINING IN SPECIAL EDUCATION: PUBLIC SPACE AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN FOCUS

Fabiana Alvarenga Rangel<sup>1</sup>

**Resumo:** A formação docente é um tema emergente para a educação especial e inclusiva hoje no Brasil, com destaque para a necessidade de integração entre formação e prática pedagógica, viabilizada pelo poder público. O objetivo geral do presente artigo foi discutir a importância de políticas públicas que atendam às demandas educacionais, reduzam os custos sociais e econômicos da exclusão e considerem as experiências dos sujeitos envolvidos na construção da inclusão no cotidiano escolar. Para tanto, foi apresentado e discutido qualitativamente um relato de experiência de uma formação continuada oferecida pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) em Rio das Flores, uma cidade do interior fluminense, em 2023. A formação proposta se destaca por associar a oferta de um curso à sua continuidade em encontros de assessoria ao longo de seis meses, as quais eram conduzidas por planos de trabalho perfilados por aluno. A análise mobilizou documentos normativos sobre formação continuada e formativa, além de discussões presentes na literatura que impactam diretamente a conformação da temática, com destaque para a mercantilização da educação e a falta de recursos para a educação especial e inclusiva. Os resultados demonstraram avanços na prática pedagógica dos profissionais participantes, a partir de uma experiência formativa específica, focada na deficiência visual, que integrou teoria e prática e foi construída horizontalmente com a rede atendida.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Educação especial; Educação inclusiva; Deficiência visual; Políticas públicas.

**Abstract:** Teacher training is an emerging topic for special and inclusive education in Brazil today, with a growing emphasis on the crucial integration of training and pedagogical practice, facilitated by government initiatives. This article aims to explore the significance of public policies that address educational needs, mitigate the social and economic costs of exclusion, and incorporate the experiences of those engaged in fostering inclusion in everyday school life. To achieve this, we present and analyze a qualitative report on a continuing education program offered by the Instituto Benjamin Constant (IBC) in Rio das Flores, a town of the state of Rio de Janeiro, in 2023. The program stands out for associating the offering of a course with its continuation in advisory meetings over six months, which were led by work plans profiled by the student. Our analysis draws on normative documents related to continuing and formative education, as well as relevant literature that influences the development of this field, with a particular focus on the commercialization of education and the scarcity of resources for

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Instituto Benjamin Constant, onde atua na escola de educação básica do Departamento de Educação (IBC). E-mail: fabianarangel@ibc.gov.br

special and inclusive education. The results reveal enhancements in the pedagogical practices of the participating professionals, stemming from a targeted training experience that focused on visual impairment. This training successfully integrated theory and practice and was collaboratively developed with the local educational network.

**Keywords:** Teacher training; Special education; Inclusive education; Visual impairment; Public policy.

## INTRODUÇÃO

Desde a segunda metade da década de 1980, o Brasil vive um processo de mobilização social pela democratização de certos direitos, como a educação (Mascena *et al.*, 2023). Assim, nos últimos 35 anos, o Estado brasileiro tem buscado atender à demanda pela criação e a reformulação de políticas públicas, instituições – como a escola – e dispositivos legais que não apenas deixem de reproduzir, mas que combatam as desigualdades e a discriminação de grupos vulneráveis e/ou marginalizados, incluindo as pessoas com deficiência (Roman; Molero; Silva, 2020).

Contudo, o acolhimento da diversidade como agenda prioritária enfrenta desafios e constrangimentos, dentre outros, os econômicos. Isso porque o período citado também foi marcado pela submissão da educação ao empresariado, em perspectiva neoliberal (Nogueira, 2021). Essa lógica – pautada na redução do papel social do Estado, na livre concorrência, no corte de gastos sob o pretexto de estabilização econômica e na valorização do mercado como regulador social (Antunes, 2018) –, teria contribuído para intensificar a privatização e a mercantilização da educação.

No caso da educação de pessoas com deficiência, esse confronto entre diferentes interesses e forças sociais tem se manifestado, com destaque, pela atuação das chamadas organizações da sociedade civil (OSC). Fundações e entidades de direito privado, pretensamente sem fins lucrativos, as OSC têm participado ativamente na formulação e na execução do sistema educacional inclusivo no país (Melo; Silva, 2016).

Entendendo a inclusão educacional como um processo que não está pronto e acabado, ou seja, que precisa ser edificado no cotidiano escolar pelos sujeitos participantes, a formação inicial e continuada de professores assume nessa construção um papel crucial. No entanto, a “falta de formação [...] ainda é um dado constantemente coletado e relatado por pesquisadores” (Manzini, 2018, p. 818). Assim, mais de 15 anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a literatura ainda indica a permanência, por vezes reconfigurada,

de problemas na formação docente, que são nocivos à inclusão.

Com destaque, têm sido reportados cenários como: formação inicial insuficiente ou superficial; falta de conhecimento, ou desconsideração, dos dispositivos legais nas escolas; inexistência de incentivo ou viabilização da formação continuada; e ausência de infraestrutura para aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos (Silva; Carvalho, 2017; Pereira; Guimarães, 2019; Agapito; Santos, 2022; Vieira *et al.*, 2022). Manzini (2018) destaca ainda a problemática de recursos financeiros em volume inadequado para a educação especial e inclusiva, que afeta a formação docente. Em articulação ao anteriormente exposto, o autor também aponta o crescimento de uma tendência de gestão desses recursos nos municípios brasileiros: a terceirização dos serviços especializados para instituições não governamentais.

Esse protagonismo das OSC só é possível porque essas entidades também construíram, e tem lutado para manter, uma hegemonia (Gramsci, 2015) no âmbito governamental, conquistando certa “autoridade simbólica, política e histórica” (Melo; Silva, 2016, p. 159) no campo da Educação Especial no Brasil. Desse modo, elas pressionam o poder público pela promoção de políticas, exercendo influência técnica e ideológica nas tomadas de decisão e encaminhamentos. Por outro lado, conforma-se no Brasil um cenário no qual a educação é subsumida aos aparelhos privados hegemônicos (Nogueira, 2021), resultando em processos de desmonte dos serviços públicos e de precarização do trabalho docente.

A partir de um estudo de caso, o presente artigo tentou sistematizar a materialidade dessas discussões, por meio de uma experiência que as colocou em operação. Em 2023, o Instituto Benjamin Constant (IBC) promoveu um projeto de assessoria formativa no município fluminense de Rio da Flores, o qual figurava um projeto piloto na instituição. Órgão federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o IBC, criado em 1854, fora concebido inicialmente como um educandário assistencialista para cegos (Araújo, 1993). Contudo, no tempo presente, mantém em funcionamento uma escola especializada e, ao longo do século XX, ampliou e diversificou suas frentes de atuação<sup>2</sup> (Braga, 2021).

Hoje a primeira competência regimental do IBC é “subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quanto à temática da deficiência visual, surdocegueira e deficiência múltipla sensorial visual”

---

<sup>2</sup> Informações e números específicos sobre as ações desenvolvidas pelo IBC podem ser encontrados no [Portal de Dados Abertos](#) da instituição, acesso em 12 de abril de 2024.

(Brasil, 2018, n.p.). Com destaque, desde a década de 1940, a instituição atua sistematicamente na formação continuada de professores em todo o país (IBC, 2007). Nesse contexto, reflete-se, qualitativamente, sobre a ação do Estado, aqui por meio do IBC, na formulação e execução de políticas educacionais, especialmente em um contraditório cenário político, marcado pela hegemonia dos aparelhos privados na educação (Mascena *et. al.*, 2023).

Cumprindo ainda destacar que o projeto desenvolvido em Rio das Flores consiste em uma proposta ainda pouco presente nas formações ofertadas em âmbito público, uma vez que as ações tanto lançam bases teóricas quanto orientam, acompanham e avaliam a aplicação dessas junto aos profissionais em formação. Nesse sentido, pensam-se frentes mais dialogadas de trabalho na formação continuada, com trocas frequentes entre diferentes níveis de gestão e profissionais da escola, alcançando formas mais afinadas às demandas do cotidiano escolar.

O presente texto apresenta, portanto, o desenvolvimento e os resultados do referido projeto, considerando especificidades dispostas nos documentos oficiais que orientam a formação de professores especializados e de professores capacitados.

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A OFERTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Seguindo a resolução CNE/CEB nº 2 (Brasil, 2001), a qual Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a atuação junto ao público-alvo da educação especial (PAEE) deve ser realizada por professores especializados e professores capacitados. Estabelece-se assim que o profissional especializado é aquele que assume mais diretamente a responsabilidade pela organização e orientação da vida escolar do estudante PAEE, possuindo formação inicial e continuada específica em educação especial. O professor capacitado, por sua vez, deve ter contemplados em sua formação acadêmica conteúdos sobre educação especial que lhe possibilitem atuar junto ao PAEE, ressaltando-se a necessária interlocução com o professor especializado.

A mesma resolução define que “Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2001, n.p.). Nota-se, portanto, uma articulação entre a oferta da escolarização do PAEE, a oferta da formação docente contemplando conteúdos da educação especial e a responsabilidade da administração pública em promover a adequada formação docente considerando suas instâncias educacionais.

Nesse sentido, a formação docente inicial e sobretudo continuada vem sendo alvo de investimentos destacadamente da esfera federal e municipal, porquanto concentrem os municípios, por um lado, o maior número de estudantes PAEE e, por outro lado, detenham as universidades e institutos federais a função de promover a formação docente inicial e continuada. É preciso considerar, ainda, a forte e crescente oferta apresentada pela iniciativa privada, ainda que a política nacional estabeleça as instâncias educacionais no setor público.

Michels (2021) observa a existência de 30 Cursos de Licenciatura em Educação Especial já iniciados no país, em sua maioria (87,5%) ofertados por instituições privadas de ensino. Os cursos de especialização na área da educação especial somam uma oferta de 4.053 cursos, dos quais apenas 66 são realizados por instituições públicas.

Em que pese a determinação da responsabilidade do setor público pela formação docente, nota-se o predomínio da oferta no setor privado, “com uma pulverização de temas correlacionados à área, e como uma formação aligeirada” (Michels, 2021, p. 7). Evidencia-se, portanto, a precarização da oferta (Ribeiro; Nunes, 2022; Silva; Carvalho, 2017; Pereira; Guimarães, 2019), investida de formações curtas, com currículos pré-montados e muitas vezes apartados da realidade vivenciada pelos professores, desconsiderando condições materiais de trabalho, como disposição de recursos nas escolas, organização do tempo de atuação junto ao alunado, número de alunos em sala de aula, disposição do tempo para a formação continuada e em serviço, entre outros.

A disputa sobre a formação de professores especializados é alta e, como se percebe, apresenta vantagem para o setor privado no aspecto quantitativo, pois as instituições privadas preponderam na oferta; ao passo que no aspecto qualitativo, as instituições públicas ainda compreendem estruturas mais criteriosas. Isso se nota, por exemplo, no que se refere ao aprofundamento em conteúdos, no perfil do corpo docente dos cursos, no sistema de avaliação e na própria organização e cumprimento do tempo de dedicação ao curso.

É preciso considerar, ainda, que a suspensão da habilitação em educação especial dos cursos de Pedagogia, empenhada pelas novas diretrizes curriculares apresentadas em 2006, não empenhou, por outro lado, melhores condições para a formação de professores capacitados. Ou seja, de modo geral, os currículos praticados nos cursos de Pedagogia contam com uma ou duas disciplinas que tratam introdutoriamente diferentes temas da Educação Especial.

Desse modo, a formação de profissionais que atuam nas escolas da educação

básica se mantém sustentada especialmente por cursos de curta duração, de aperfeiçoamento e de especialização, com uma atuação da União, dos estados e dos municípios cada vez mais reduzida ao passo que se amplia a oferta no setor privado (Michels, 2017; Vaz; Michels, 2017).

Todavia, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) prevê o investimento na formação de professores da educação básica, na esfera pública. Isso garante que, de algum modo, haja o empenho destas na promoção de espaços formativos orientados como formação em serviço (Oliveira; Leiro, 2019).

Nesse aspecto, é salutar perceber o esforço de algumas redes públicas, como a que figura neste artigo, na contramão do que parece ser um projeto que, na prática, privilegia as ações privadas. Elas ultrapassam a oferta de cursos e palestras de temas aleatórios, alijados das reais necessidades indicadas pelos docentes, para se lançar a prática de formações desenhadas a partir dessas necessidades.

## **O CASO DO IBC EM/COM RIO DAS FLORES**

O projeto de assessoria formativa nasce por uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Rio das Flores (SMERF), que, em 2022, por intermédio de uma professora do Centro Universitário de Valença (UNIFAA), busca orientações na área da deficiência visual para seu quadro docente. A Secretaria recebia, pela primeira vez, alunos com deficiência visual em sua rede. Ressalta-se que o município já desenvolvia parcerias de formação docente com o UNIFAA. Contudo, como a universidade e outros centros formativos da região não dispunham de conhecimentos suficientes na área em questão, criou-se a parceria entre a SMERF e o IBC.

A SMERF apresentava forte demanda em alfabetização, ficando, portanto, a cargo da então coordenadora de um curso de especialização em alfabetização de pessoas com deficiência visual, oferecido pelo IBC, as tratativas com a secretaria. Ao todo foram realizadas três reuniões on-line, via *Google Meet*, fazendo-se presentes a secretária de educação e membros da equipe técnica da secretaria, o que expressa a mobilização da gestão do município neste trabalho.

## **A CRIAÇÃO DO PROJETO**

A coordenadora da especialização, a partir dos diálogos com as gestoras, montou uma proposta de formação baseada em duas ações: um curso de alfabetização e uma

assessoria técnica junto aos professores que estavam recebendo alunos com deficiência visual naquele momento. O projeto seria, então, coordenado e executado por ela, que já ministrava cursos de extensão na referida temática. Ao longo de três meses, a elaboração do projeto foi dialogada com os gestores, que forneceram dados sobre o perfil dos alunos, os recursos materiais disponíveis e os trabalhos já iniciados.

Por outro lado, do curso, por solicitação da própria SMERF, participariam não só os professores que receberam os alunos em questão, mas todos os 24 profissionais da educação especial da rede. Das assessorias, pelo perfil de trabalho traçado, participariam apenas oito profissionais. Naquele momento, havia oito alunos com deficiência visual na rede: três com baixa visão na educação infantil; quatro com baixa visão no ensino fundamental; um aluno adulto, cego, matriculado na 5ª fase na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Destaca-se também a definição de um momento para visita coordenadora do projeto às escolas envolvidas no projeto, de modo a perceber a organização do espaço, a disponibilidade de materiais e a dialogar com diferentes profissionais e familiares. A ação foi determinante para o refinamento do projeto, uma vez que, a partir dela, foi possível personalizar as atividades em função das condições encontradas. Ao final, foi aprovada a proposta de um curso de extensão presencial de 40 horas, a ser realizado em uma escola do município, na primeira semana do ano letivo de 2023, seguido por encontros mensais de assessoria ao longo de seis meses, via *Google Meet*.

## **O CURSO**

O curso contemplava introdutoriamente questões relativas ao processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, porém agregando possibilidades junto a adultos com deficiência visual. Da carga horária, oito horas foram destinadas a atividades assíncronas, como produção de material e elaboração de plano de trabalho, que figurava como atividade avaliativa do curso. O plano podia ser estabelecido a partir de um aluno fictício, caso o cursista não tivesse alunos cegos ou com baixa visão naquele ano. Porém, os profissionais que estavam acompanhando alunos com deficiência visual naquele ano deveriam contemplar o aluno real.

Notou-se forte envolvimento de todos nas atividades e discussões propostas, mesmo daqueles que não estavam atendendo a alunos com deficiência visual. Também foi possível observar que eles traziam questões sobre outras deficiências e transtornos,

especialmente o transtorno do espectro do autismo (TEA)<sup>3</sup>. Esse comportamento, defende-se, permite perceber que esses trabalhadores estavam engajados em seus afazeres cotidianos, independentemente do tipo de vínculo, ou seja, se monitor, professor ou gestor. Tal engajamento ultrapassava, portanto, as exigências de trabalho que se apresentavam.

Não foi possível identificar o porquê, mas tais profissionais, mesmo falando abertamente durante o curso sobre insatisfações quanto às condições de trabalho, conseguiam de alguma forma ultrapassar a desefetivação sentida no trabalho alienado, isto é, a separação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho. Ao contrário, eles mostravam-se envolvidos na proposta como se esta representasse um trabalho próprio, para si (Rangel, 2016).

É preciso considerar, por outro lado, que o curso propunha dinâmicas que os envolviam em ações coletivas, inclusive simulando aulas ministradas por eles ou aulas em que eles figuravam como crianças com e sem deficiência, tendo um(a) colega como professor(a). Nas dinâmicas, puderam perceber nuances da alfabetização de crianças com deficiência visual a partir da experimentação de instrumentos de tecnologia assistiva e de técnicas sem a disposição da visão, ressaltando-se que a grande maioria desconhecia tais instrumentos e técnicas e aqueles que os conheciam relatavam uma compreensão muito tópica destes.

A experimentação na ausência da visão – com o uso de vendas – definitivamente não caracteriza a cegueira, porquanto esta seja uma condição de desenvolvimento (Vigotski, 2022), mais do que uma apropriação pelo sentido da visão. No entanto, a simulação da ausência da visão permite uma aproximação da condição da cegueira no que se refere à compreensão dos movimentos e organização necessária para o aprendizado do conteúdo proposto. Nesse sentido, as dinâmicas se tornam desafiadoras e, possivelmente, mais atraentes, o que pode indicar respostas sobre o engajamento do grupo.

É preciso, por fim, considerar que o curso foi introdutório, e não alcançou, ou pretendia alcançar, uma formação sólida na alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, mas sim apresentar caminhos para a realização desse processo. Nesse sentido, uma das questões reportadas pelo grupo foi a diversidade e o curto espaço de tempo para o desenvolvimento de conteúdos, sobretudo do Sistema Braille. Apesar de terem sido bem sucedidos nas atividades propostas, o arranjo exigiu deles, e também da ministrante, um

---

<sup>3</sup> Em 2024, a SMERF realizou nova parceria com o UNIFAA, para a promoção de um curso sobre TEA.

esforço maior, de modo que boa parte relatou estar cansada ao término das aulas. Apesar do interesse, as condições de oferta do curso não permitiam uma fruição mais leve, que assegurasse melhor apropriação do conteúdo.

Como discutido neste texto, as formações em serviço são, por um lado, ideais no sentido de possibilitarem uma conexão maior entre o conteúdo da formação e a vivência da prática (Oliveira; Leira, 2019; Brasil, 2020). Por outro lado, os arranjos possíveis para a sua realização são mais trabalhosos por normalmente demandarem uma organização orçamentária e logística que extrapola as possibilidades de alguns municípios, como no presente caso. Por mais que houvesse alto interesse da SMERF, houve problemas a enfrentar para a oferta do projeto. Isso porque, por um lado, havia a necessidade de suprir a ausência dos profissionais liberados para o curso e para as reuniões de assessoria; por outro, o custo do deslocamento de um profissional do IBC mais de uma vez para a realização do curso. Com uma distância de quase 200 quilômetros entre os municípios do Rio de Janeiro, sede do IBC, e de Rio das Flores, a prefeitura do segundo precisava dispor de veículo e motorista por aproximadamente quatro horas de viagem por trecho. Da parte da ministrante, é preciso ter disposição física e disponibilidade de tempo e de trabalho para dividir a carga horária em várias semanas.

## **A ASSESSORIA**

Ao longo de seis meses de execução do projeto, cinco encontros de assessoria foram efetivados. Neles, participaram uma orientadora educacional, uma professora de atendimento educacional especializado (AEE), uma professora regente (da educação infantil) e cinco monitoras da educação especial. No desenvolvimento dos encontros, os planos de trabalho eram discutidos junto às participantes, que apresentavam os resultados das ações e atividades propostas, compartilhando dúvidas e experiências.

Como tomavam por base a vivência cotidiana junto ao alunado, a assessoria consistiu numa ação ainda mais valiosa, uma vez que permitiu às profissionais modelarem e remodelarem os conhecimentos discutidos no curso, confrontando suas primeiras impressões, mais teóricas, às impressões obtidas na prática.

É inegável que o processo desenvolvido não somente se utilizou dos conhecimentos apreendidos no curso como os ampliou, uma vez que se fazia necessário pensar o perfil de cada estudante. Assim, práticas de alfabetização foram debatidas, mas foram também realizadas outras discussões que afetavam diretamente o desenvolvimento da assessoria. Dentre elas, podemos destacar três mais pontuais.

A primeira trata da realização de pequenos estudos sobre determinada condição visual rara<sup>4</sup>, mas que acometia uma das crianças da rede. A condição foi indicada pelo médico que acompanhava a criança, mas não havia orientações sistematizadas nem quanto ao perfil de desenvolvimento esperado, nem quanto ao trabalho que a escola poderia desenvolver com ela. Nesse sentido, realizou-se a leitura de textos indicados pela coordenadora do projeto, todos disponibilizados na internet por diferentes centros oftalmológicos, os quais esclareceram o perfil de desenvolvimento esperado considerando-se a peculiaridade daquela condição visual. A partir desses esclarecimentos, somados aos conhecimentos da coordenadora sobre práticas pedagógicas na área da deficiência visual, foi possível elaborar um plano de trabalho mais assertivo para a criança.

A associação desses elementos possibilitou que muito antes do final do projeto essas profissionais se sentissem confortáveis para conduzir sua prática cotidiana: o conhecimento sobre a condição clínica, o conhecimento sobre as práticas pedagógicas afinadas a esta condição, o conhecimento sobre a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão dispostos durante o curso e durante as assessorias e, com altíssimo valor, o conhecimento já desenvolvido pelas professoras implicadas no atendimento a este aluno, considerando-se sua formação inicial e continuada. Nos primeiros encontros, as profissionais relatavam sua insegurança quanto ao trabalho a desenvolver. Após quatro encontros, com todas as pautas acima apresentadas, as problemáticas trazidas sobre o aluno apenas indicavam o crescimento dele e a positividade das práticas realizadas.

O segundo ponto que atravessou os encontros foi o da baixa frequência de uma aluna com baixa visão, matriculada na educação infantil. Aparentemente, a relação entre os pais e a relação destes com a filha acabava por reduzir a frequência da criança na escola, demandando que, nos primeiros encontros, fossem discutidas conjuntamente formas de aproximar a família da escola. Ressalta-se que a escola havia conversado com os pais sobre a importância do trabalho pedagógico, também notando uma possível resistência deles em função da deficiência da filha. Ambos demonstravam receio de a criança se machucar, relatando que mesmo em casa afastavam todos os objetos que representassem uma barreira a sua locomoção. Tal comportamento protetivo refletia no desenvolvimento da criança, que, no início do ano, temerosa em explorar os espaços dentro e fora da escola, locomovia-se muito lentamente.

---

<sup>4</sup> Procurando evitar a identificação da criança, não apresentamos o nome da condição visual por se tratar de uma condição rara, associando-se o fato de ser uma criança que reside em um município pequeno.

Com a insistência das professoras, esclarecendo que estavam participando de uma formação para suprir as necessidades da criança, os pais passaram a levar a filha com maior frequência, o que possibilitou a fluência do plano de trabalho e grandes avanços no desenvolvimento dela. Ao final dos encontros, ela já estava correndo com os colegas e explorando diferentes espaços da escola.

A terceira e última experiência é exatamente a identificação de fatores que podem apontar para a deficiência visual ou, ao contrário, produzir encaminhamentos equivocados. É o caso de uma das estudantes recomendadas para acompanhamento no projeto de assessoria. Após a realização de atividades orientadas para a verificação de sua condição visual, compreendeu-se que os problemas que apresentava na realização das atividades escolares não eram de ordem visual, mas intelectual.

É preciso ressaltar que o laudo não é condição determinante para o AEE e que os profissionais da educação que trabalham com o aluno podem encaminhar o trabalho a partir de suas percepções diárias (Pletsch; Paiva, 2018). Tal prerrogativa foi lançada nesse caso e, estudando-se o desenvolvimento da aluna em atividades específicas, concluiu-se pela ausência de elementos que sinalizassem a necessidade de uma orientação da área da deficiência visual. Ou seja, em perspectiva pedagógica, a aluna enxergava, mas não conseguia compreender a proposta da atividade.

Notemos, portanto, que os casos eram os verdadeiros condutores do trabalho de assessoria. Com isso, houve modificações no grupo de profissionais participantes, que iniciou com oito integrantes e finalizou com seis, desligando-se duas monitoras do projeto. Isso aconteceu porque, inicialmente, contava-se com a indicação de oito alunos para acompanhamento. Porém, com a reavaliação dos casos e mudança de endereço de um aluno, finalizou-se o projeto com apenas quatro dos indicados. Destacamos, também, que a maioria dos alunos era acompanhada por mais de um profissional, compreendendo atendimentos em sala de aula regular por regente e monitora e atendimento de sala de recurso multifuncional por profissional especializado.

## **A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES**

No último encontro de assessoria, as participantes foram convidadas a avaliar o projeto. De modo geral, apontaram diversos elementos positivos, sistematizando ações que se desenvolveram ao longo dos meses de assessoria. Ao lado das falas coletadas nesse encontro, após a finalização do projeto foram aplicados dois questionários individuais, com perguntas abertas e fechadas, ambos via *Google Forms*: um sobre a avaliação do

curso, contemplando todos os cursistas; e outro sobre a avaliação da assessoria, restrito às participantes dessa ação. Um terceiro questionário foi aplicado com a secretária de educação do município, abordando questões mais administrativas.

Um primeiro elemento, provocado pela coordenadora, está na avaliação conjunta das duas ações de base do projeto: o curso e a assessoria. Ambas foram criadas para atuar de forma complementar, ou seja, os conhecimentos do curso serviram de base para as orientações praticadas na assessoria; esta, por sua vez, consistiu exatamente na aplicação dialética desses conhecimentos diretamente na prática pedagógica cotidiana. Assim, as participantes foram provocadas com a questão: como seria uma ação sem a outra? Os conhecimentos do curso, em si, permitiriam que a prática cotidiana fluísse tal qual se deu com a assessoria? Do mesmo modo, a assessoria, sem os conhecimentos basilares dispostos no curso, possibilitaria o trabalho tal qual desenvolvido?

Nas falas obtidas no encontro, todas destacaram a importância da assessoria por determinar a orientação direta sobre suas práticas junto aos alunos. Segundo as profissionais, os encontros transmitiram maior segurança para sua atuação cotidiana. Com relação ao curso, afirmaram ter sido importante, mas notava-se um discurso de enaltecimento da assessoria, que quase anulava o valor do curso.

No entanto, no formulário voltado para o curso, todos responderam “Sim” à pergunta “Os conhecimentos aprendidos no curso permitiram a compreensão sobre recursos e métodos necessários para o processo de alfabetização de uma pessoa com deficiência visual?”. Já na pergunta “Com o curso, é possível dizer que você se sente mais seguro(a) para iniciar o processo de alfabetização de uma pessoa com deficiência visual?”, o grupo mostrou-se dividido, com 50% respondendo “Sim” e os outros 50%, “Em parte”. Também se nota que os participantes do curso apontaram como possíveis melhorias a extensão da carga horária e sua continuidade. Associando-se ao fato de não terem indicado nenhuma questão não contemplada, entende-se que o curso foi relevante para a formação dos participantes, mas que ele, em si, não oferecia a segurança que desenvolveram a partir dos encontros de assessoria.

No questionário dirigido à assessoria, a questão se repete: 66,7% consideram que aprenderam ainda mais com as assessorias, ao passo que 33,3% entendem que os conhecimentos do curso foram suficientes para contemplar as ações previstas nas assessorias. Todavia, em outra questão, nenhuma participante entendeu que os conhecimentos do curso teriam sido suficientes para a sua prática. De fato, é preciso considerar que a objetividade de um processo orientativo pertinente a um curso de curta

duração não sana as dúvidas ou mesmo compreensões equivocadas que somente aparecem na dinâmica de aplicação dos conhecimentos, junto ao alunado. Além disso, o trabalho desenvolvido a partir de casos reais e que acompanham todo o processo da assessoria, ou seja, a possibilidade de planejar, aplicar e avaliar de modo contínuo suas próprias ações permitiu o amadurecimento do trabalho.

Duas questões permitem perceber melhor esse amadurecimento: a primeira, o compartilhamento das discussões realizadas nos encontros com outros profissionais da escola. Com a aluna que tinha inicialmente baixa frequência, a professora do AEE e a monitora dividiam seus conhecimentos com a professora regente que não pode participar do projeto, além de orientar o corpo gestor e os pais da criança, o que foi muito valioso. O mesmo se notou com a professora regente e a monitora que puderam participar do curso e da assessoria. Ambas trabalhavam juntas e compartilhavam suas impressões com familiares e outros profissionais da escola, também trazendo para os encontros as impressões que estes mesmos apontavam. Já a orientadora educacional envolveu diferentes professores de áreas específicas na proposta de atendimento aos alunos que acompanhava, incluindo a instrutora de informática da escola, que fez um curso de Dosvox para orientar o aluno da EJA.

A segunda questão está na própria dinâmica da assessoria disposta em casos. As participantes relatam a sua positividade por permitir o acompanhamento de seus alunos e das colegas, fazendo com que se sentissem mais confiantes para assumir trabalhos com perfis próximos aos discutidos nos encontros. Isso era facilmente notado nos encontros. As participantes se interessavam abertamente pela discussão dos casos que não estavam acompanhando. Inclusive, mantinham-se na reunião mesmo quando, por diferentes motivos, não havia sido possível trazer um avanço entre a última assessoria e a presente, alegando que estavam aproveitando para aprender sobre os outros casos.

Um elemento que pode ter levado a esse comportamento está na dinâmica assentada em um plano de trabalho por aluno. A cada encontro, as participantes discutiam novas ações a serem aplicadas, o que estava diretamente associado ao seu plano de trabalho. Os planos foram os condutores dos primeiros encontros e, após as primeiras aplicações, suas bases eram expandidas em novas proposições. No retorno dos questionários, todas avaliaram que ter um plano de trabalho facilitou o desenvolvimento da própria prática, ainda que representasse um instrumento extra em sua rotina.

Na avaliação da coordenadora, os conhecimentos dispostos no curso foram importantes por trazerem primeiras aproximações ao desenvolvimento da criança com

deficiência, também aludindo a elementos base da alfabetização. No entanto, o curso se voltou bastante para o processo de alfabetização no que se refere à apropriação da leitura e da escrita, como a alfabetização no Sistema Braille e em tinta com fonte ampliada, mas as demandas apresentadas pelos alunos acompanhados pelo projeto ainda eram, em sua maioria, mais voltadas para a compreensão da condição visual e, então, de ações que possibilitassem seu acesso ao planejamento comum da turma.

Fora esta demanda, pode-se dizer que os próprios conhecimentos trazidos pelas participantes, em sua formação inicial e continuada, davam conta de promover a interação do aluno no objetivo das aulas e atendimentos. Todavia, por mais simples que possa parecer o projeto considerar os conhecimentos prévios das participantes, nota-se que este se tornou crucial não somente para guiar ações pontuais delas como para que se sentissem confiantes em situar seus conhecimentos prévios e se lançar a partir deles tendo por base os conhecimentos discutidos no curso e na assessoria.

## **DIÁLOGOS COM A LITERATURA**

A partir dos relatos dos participantes e dos relatórios de desenvolvimento do curso e das seções de assessoria, é possível concluir que houve avanços significativos na prática pedagógica dos profissionais que participaram do projeto. Contudo, para além do desenvolvimento observado nos alunos atendidos, a experiência dialoga com tensionamentos e lacunas importantes anteriormente apontadas, demonstrando, na prática, ações de formação que funcionam como cisão (Gramsci, 2015) à hegemonia.

Com destaque, o Estado, por meio do IBC, abandona sua suposta posição de mediador dos interesses do capital para intervir diretamente no processo educacional de um município. Por meio de Rio das Flores, por sua vez, o aparato governamental rompe com o discurso mercadológico de que o privado é mais eficiente que o setor público (Oliveira; Sobrinho, 2020) e com a filantropia como política e prática (Lehmkuhl, 2021), ao aliar-se a um órgão público para a construção e execução de uma proposta formativa que visa à inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

Como resultado, os sujeitos envolvidos puderam produzir e experienciar propostas menos impositivas e mais próximas do cotidiano escolar. Mais ainda, a gênese propositiva tensiona em si a polivalência genérica docente (Pereira, 2014), por ser focada nas especificidades da deficiência visual e do público-alvo atendido. Mais do que entregar receitas e repostas prontas, o projeto de assessoria formativa possibilitou que os participantes repensassem os modelos tradicionais de capacitação e construíssem,

horizontalmente, possibilidades de atuação que, por um lado, valorizaram seus saberes e, por outro, eram sensíveis às suas inseguranças.

Ademais, permanências e continuidade de problemas reportados pela literatura se fizeram presentes e exigiram dos sujeitos envolvidos certa inventividade para contorná-los. Com destaque, embora o desenho do projeto de assessoria formativa tenha buscado as melhores formas dentro das possibilidades da SMERF e do IBC, idealmente, o curso poderia ser mais longo e aplicado em intervalos maiores, possibilitando condições mais confortáveis e melhor fruição do conteúdo ministrado.

A proposição dos intervalos mensais nos encontros da assessoria, por outra parte, permitiu que os participantes tivessem tempo para desenvolver as discussões realizadas, levando os conhecimentos para seu cotidiano de trabalho e retornando aos encontros com novas impressões, lapidadas pela experiência cotidiana. A duração da formação é foco de atenção das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, reconhecendo-se que formações curtas não tem a eficácia desejada (Brasil, 2020).

Todavia, os recursos disponíveis para a educação pública ainda são precários frente à demanda de trabalho e de formação de professores. Reconhecem-se os esforços tanto da SMERF quanto do IBC em empenhar tal projeto, entretanto, cumpre destacar também que, por forças estruturais que ultrapassam o empenho de ambos, a formação continuada de professores geralmente se realiza em condições que impossibilitam o pleno alcance da qualidade desejada (Ribeiro; Nunes, 2022).

Por certo, esses efeitos são sentidos em toda a educação pública pois, se esta rede, apesar das dificuldades enfrentadas, preocupou-se em formar seus profissionais e em diferentes categorias (docentes, monitores, técnicos), outras redes, por diferentes razões, delegam o atendimento à criança com deficiência a instituições e centros especializados (Manzini, 2018), reduzindo a potência de um projeto não somente de educação inclusiva, mas de sociedade inclusiva.

Não há que se olvidar, por certo, de que o IBC, ao mesmo tempo em que opera para suprir as demandas educacionais inclusivas da rede, sofre os mesmos constrangimentos que as instituições atendidas, porque também parte da estrutura educacional estatal. Com destaque, na experiência reportada especificamente, a falta de recursos, sobretudo humanos, operou como conformador do desenvolvimento de todas as ações. O arranjo exigiu da docente-pesquisadora o planejamento e a execução do curso e da assessoria, exercendo suas atividades laborais de modo precário, em condições longe

das ideais.

Por fim, cumpre destacar ainda que o Estado, ao implementar políticas públicas educacionais, visa não apenas atender às demandas por educação das pessoas com deficiência, mas também reduzir custos econômicos e sociais relacionados à exclusão e à segregação, formar capital humano para o mercado de trabalho e aumentar receita e investimentos (Melo; Silva, 2016). Dessa forma, defende-se que, em um cenário neoliberal, pensar e promover a educação não visa apenas garantir direitos, mas também viabilizar o funcionamento e a reprodução do sistema capitalista.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência reportada e as discussões aqui propostas indicam, sobretudo, a importância dos processos formativos que rompem com a lógica mercadológica e que sejam conjugados à prática pedagógica direta. Enfatizamos a necessidade da formação em serviço nesse quesito, sendo salutar a iniciativa dos gestores do município em propiciar uma formação de seus profissionais para um tema que emerge do cotidiano da rede. São questões, contudo, que devem ser pensadas tanto em nível de formação em serviço quanto continuada.

A operação de cursos por conteúdos indica perder parte de sua potência quando alijados ou não acompanham a prática docente, especialmente por haver questões que aparecem apenas na execução da atividade. Na dinâmica de sala de aula, lidamos com pessoas que estão imersas em suas próprias experiências, seus enredamentos sociais são diversos, assim como apresentam subjetividades igualmente peculiares, trazendo aspectos que ultrapassam os conteúdos objetivos de uma teoria ou técnica, mas que precisam ser considerados para que esses conteúdos sejam efetivamente aplicados.

Como ministrantes de diferentes cursos de extensão, os autores experienciam frequentemente retornos dos participantes que compartilham o resultado dos conteúdos aplicados em sua prática, também apontando dúvidas sobre a continuidade do processo. É preciso, portanto, ampliar as proposições de formação continuada para alcançar um processo que tem se dado paralelamente ao trabalho, como trocas que o excedem, mas que, na verdade, apenas não foram formalizadas ou apontadas como parte integrante do trabalho, ainda que sejam exatamente a expressão de sua efetividade.

## **REFERÊNCIAS**

AGAPITO, F. M.; SANTOS, M. G. C. dos. Políticas públicas para inclusão escolar: o

que nos revela um estudo de caso. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 24, n. 21, p. 168-188, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2022.v24.31119>, acesso em 10 de abril de 2024.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

BRAGA, L. P. da S. Ciência em Foco: uma análise da produção científica no Instituto Benjamin Constant (2018–2020). In: BRAGA, L. P. da S. (org.). **Ciência em foco**: o Centro de Estudos e Pesquisas do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021, p. 195-223. Disponível em: [https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros\\_pdf/anexos/cincia\\_em\\_foco\\_rev2021\\_ol.pdf](https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/publicacoes-do-ibc-1/livros_pdf/anexos/cincia_em_foco_rev2021_ol.pdf), acesso em 10 de maio de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>, acesso em 18 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC nº 310, de 3 de abril de 2018**. Altera o Regimento Interno do Instituto Benjamin Constant - IBC, aprovado pela Portaria nº 325, de 17 de abril de 1998. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://11nk.dev/D4J42>, acesso em 15 de abril de 2024.

CARVALHO, M. B. dos S.; NOGUEIRA, I. da S. C. A Formação do Professor de Educação Inclusiva sob a Perspectiva Neoliberal. **Revista Ensin@ UFMS**, [online], v. 4, n. Esp., p. 114-130, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55028/revens.v4iEsp..19772>, acesso em 17 de abril de 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere – Volume 1**: introdução ao estudo da filosofia – A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

IBC – INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

LEHMKUHL, M. de S. A filantropia como gênese da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, [online], v. 34, p. e33/1–15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X42685>, acesso em 17 de abril de 2024.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo,

formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, [online], v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>, acesso em 19 de abril de 2024.

MASCENA, C. C. de O. *et al.* Breves considerações sobre a filantropização e as disputas conservadoras na Educação Especial brasileira. In: FURLEY, A. K. L. *et al.* (orgs). **Quando a vida nos pede outras práticas educacionais**. Itapiranga: Editora Schreiber, 2023, p. 86-103. Disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/quando-a-vida-nos-pede-outras-pr%C3%A1ticas-educacionais>, acesso em 20 de abril de 2024.

MELO, D. C. F. de; SILVA, J. H. da. As políticas públicas da educação especial e a FENAPAEs sob a perspectiva gramsciana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 151–164, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.2016.v11.n1.p151>, acesso em 16 de abril de 2024.

MICHELS, M. H. **Formação do professor de educação especial no Brasil**. 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021.

MICHELS, M. H. A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M. H. (org) **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2017.

NOGUEIRA, D. F. **A mercantilização da educação pública: A OSCIP “Parceiros da Educação”**, 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2\\_055491a330c2e0529ae54ebb145a2f59](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_055491a330c2e0529ae54ebb145a2f59), acesso em 20 de abril de 2024.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, [online], 2019, v. 30. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>, acesso em 15 de maio de 2024.  
OLIVEIRA, G. M. de; SOBRINHO, R. C. Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, [online]. v. 10, n. 4, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22491/fineduca-2236-5907-v10-90453>, acesso em 10 de maio de 2024.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Out.-Dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400003>, acesso em 10 de maio de 2024.

PEREIRA, M. de F. S. C. **O professor inclusivo: uma invenção contemporânea**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4859/1/arquivototal.pdf>, acesso em 20 de abril de 2024.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com

deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez. 2018. DOI 10.5902/1984686X32902, acesso em 15 de maio de 2024.

RANGEL, F.A. **Trabalho e Mundo do Trabalho**. In: RANGEL, F. A. Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência. Paco Editorial, 2016.

RIBEIRO, J. C. de O. A.; NUNES, C. P. Desafios para a formação docente: com a palavra os professores. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 15, n. 34, p. e17250, 2022. DOI: 10.20952/revtee.v15i34.17250, acesso em 15 maio de 2024.

ROMAN, M. D.; MOLERO, E. S. da S.; SILVA, C. C. B. da. Concepções de professores sobre a política de educação inclusiva: um estudo de caso. **Psicologia Escolar e Educacional**, [online], v. 24, e217022, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217022>, acesso em 30 de abril de 2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 293-308, abr.-jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200010>, acesso em 13 de abril de 2024.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial. In: MICHELS, M. H. (org) **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: Ufsc/Ced/Nup, 2017.

VIEIRA, P. S. J. *et al.* Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 77-90, 2022. DOI: <https://doi.org/10.55892/jrg.v5i10.339>, acesso em 20 de abril de 2024.

VIGOTSKI, L. S. A criança cega. In: VIGOTSKI, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022

# A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

## THE CONFIGURATION OF SPECIAL EDUCATION IN THE STATE EDUCATION NETWORK OF THE STATE OF ESPÍRITO SANTO

Isabel Matos Nunes<sup>1</sup>

**Resumo:** Apresenta o recorte de uma pesquisa de mestrado que discute a configuração da Educação Especial na Rede Estadual de ensino do Espírito Santo a partir dos documentos oficiais da rede. Para o presente texto, tomam-se 2 categorias de análise estabelecidas a priori: (a) O lugar da Educação Especial na SEDU e SRE, onde faz-se um resgate histórico do organograma e a composição da equipe até os dias atuais; e (b) Organização da Educação Especial, a partir dos documentos norteadores da Educação Especial no Estado, que contemplam as diretrizes para a Educação Especial - 2024 e os dispositivos legais existentes. Tem como aporte teórico a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, que adota atualmente uma perspectiva epistemológica que combina coleta de dados modernista e teorização pós-estrutural, mantendo a complexidade e o dinamismo do mundo social e da educação. As mudanças empreendidas têm considerado a Educação Especial no planejamento da oferta educacional da rede, mas ainda há questões pedagógicas, como a articulação entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, e de infraestrutura para serem possibilitadas.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Rede Estadual. Dispositivos Legais.

**Abstract:** It presents an excerpt from a master's degree research that discusses the configuration of Special Education in the Espírito Santo State Education Network based on the network's official documents. For this text, 2 categories of analysis established a priori are taken: (a) The place of Special Education in SEDU and SRE, where a historical review of the organizational chart and the composition of the team is made up to the present day; and (b) Organization of Special Education, based on the documents guiding Special Education in the State, which include the guidelines for Special Education - 2024 and existing legal provisions. Its theoretical contribution is the Policy Cycle approach proposed by Stephen Ball and Richard Bowe, which currently adopts an epistemological perspective that combines modernist data collection and post-structural theorization, maintaining the complexity and dynamism of the social world and education. The changes undertaken have considered Special Education in planning the network's educational offer, but there are still pedagogical issues, such as the coordination between regular education and Special Education teachers, and infrastructure to be made possible.

**Keywords:** Special Education. State Network. Legal Devices.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Adjunta I na Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus/ES, atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação Básica (PPGEEB/Ceunes/UFES)

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho apresenta um recorte reformulado e atualizado da dissertação de mestrado de uma das autoras, que pesquisou a oferta da Educação Especial em quatro redes municipais do norte do estado do Espírito Santo, e descreveu a organização da Rede Estadual por ser o contexto macro, onde estão inseridos os municípios, e por exercer influências sobre a sua organização. Tem como fonte de dados os documentos oficiais que regulamentam e disciplinam a oferta da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, por meio de pesquisa no site oficial da SEDU-ES e no Diário Oficial do Espírito Santo (DOES).

Os dados sobre a configuração da Educação Especial são apresentados a partir de duas categorias estabelecidas a priori, (a) O contexto da Educação Especial na SEDU e SRE, onde se faz um resgate histórico do organograma e a composição da equipe até os dias atuais e (b) Organização da Educação Especial, a partir dos documentos norteadores da Educação Especial no Estado, que contemplam as diretrizes para a Educação Especial - 2024 e os dispositivos legais existentes. O aporte teórico se fundamenta na abordagem do Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, que adota atualmente uma perspectiva epistemológica em que “[...] combina coleta de dados modernista e teorização pós-estrutural [...]”, mantendo a complexidade e o dinamismo do mundo social e da educação (Avelar, 2016, p. 3).

Essa abordagem enfatiza a necessidade de associar os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006), apresentar “[...] dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos, custo financeiro, entre outros” (Mainardes, 2018, p. 12) e “[...] rematerializar a política pública, dar a ela fundamentação literal e visceral em termos das instalações, pessoas e dinheiro” (Avelar, 2016, p. 12).

Inicialmente, contextualiza brevemente o Espírito Santo, enquanto ente federado, e a organização da gestão educacional, seguindo com a descrição da configuração da Educação Especial a partir de cada categoria estabelecida e as considerações finais.

## **O CONTEXTO DA PESQUISA: O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

No Espírito Santo, 6,7% da população são pessoas com deficiência e não há escola ou classe especial, apesar da Constituição Estadual ainda prever a possibilidade

de classes especiais<sup>2</sup>. De acordo com os resultados do censo escolar 2022<sup>3</sup> e 2023<sup>4</sup>, 100% dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio estavam matriculados na rede regular de ensino, considerado resultado do movimento inclusivo iniciado na década de 90, quando foram extintas classes especiais e ocorreu a ampliação do atendimento em salas de recursos e do atendimento itinerante, a oferta de formações continuadas, além de outras ações (Espírito Santo, 2011). A Educação Infantil ainda não alcançou este mesmo percentual de estudantes incluídos nas classes comuns, pois, de acordo com os dados do censo, foram 99,8%, em 2022 e 99,9%, em 2023.

Este percentual, para a Educação Infantil, corrobora o resultado do estudo de Santos e Queiroz (2019), que indica que o atendimento educacional especializado, na Educação Infantil, necessita de políticas públicas apropriadas, que considerem as especificidades desta primeira etapa da Educação Básica, que está sob a responsabilidade dos municípios. É possível que, reconhecendo esta carência, tenha sido publicada a Lei Nº 14.880 de 4/6/2024, que institui a Política de Atendimento Educacional Especializado para crianças de zero a três anos, priorizando, nos programas de visitas domiciliares, as crianças da educação infantil apoiadas pela educação especial e a criança com sinais de alerta para o desenvolvimento.

Apesar da descrença cultural, que cultivamos quanto à legislação, Cury (2002), Ball (2011), Alves e Aguilar (2018) trazem reflexões que se complementam quando se se posicionam sobre a lei, que é por vezes obscura, inexequível, mas uma fase do ciclo para garantir que um direito seja reconhecido, que assegura possibilidades de mudança e transformações sociais, além de ser uma forma de evidenciar, trazer para o debate temáticas e propor mudanças.

Nesse viés, apresentamos as ações mais recentes relacionadas às pessoas com deficiência empreendidas pelo atual governo do Estado, como a publicação da Resolução CIB nº236/2022, DOES 8/11/2022, que institui a Política Estadual de cofinanciamento dos Serviços Especializados em Reabilitação para Pessoa com Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro Autista – SERDIA<sup>5</sup>, no âmbito do Sistema Único de Saúde do Espírito Santo, que são serviços de reabilitação a partir da realização de avaliação

---

<sup>2</sup> A Constituição Estadual, em seu artigo 171, inciso I, garante a Educação Especial até 18 anos de idade em classes especiais para pessoa com deficiência que não possa acompanhar as classes regulares. <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/COE11989.html>. Acesso em 26/5/2024.

<sup>3</sup> Disponível em [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf)

<sup>4</sup> Disponível em [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf)

<sup>5</sup> Portaria 159-R, DOES 21/12/2022 estão estabelecidas as competências dos SERDIA.

diagnóstica por uma equipe interdisciplinar (médico, psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta e assistente social), que fará o atendimento interdisciplinar e intervenção precoce com crianças de 0 a 3 anos. Em 2023, a publicação no DOES, de 24/5/2023, da Lei nº 11.828, dispõe sobre a obrigatoriedade de aceitação do laudo médico diagnosticando o Transtorno do Espectro Autista - TEA no âmbito do Estado, e afirma que este laudo médico terá prazo de validade indeterminado, e o documento original não poderá ficar retido pelos serviços públicos de saúde.

O órgão normativo do sistema estadual de ensino, o Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo (CEE-ES), tem como legislação, que regulamenta a Educação Especial, resoluções com direcionamento para todas as escolas que compõem o sistema estadual e os centros de atendimentos educacionais especializados: Resolução CEE-ES nº 2152/2010, DOES 26/2/2010, que dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo; Resolução CEE-ES nº 3777/2014, DOES 13/5/2014, que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e Resolução CEE-ES nº 5.077/2018, DOES 4/12/2019, que revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES n.º 3.777/2014, que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo.

A Rede Estadual de Ensino possui 385 unidades escolares que ofertam Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional em diferentes modalidades, atendendo a 211.218 estudantes e, deste total, 11.088 são público da Educação Especial, um percentual correspondente a 5,2%. O quantitativo de matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede é de 6.497 estudantes, que se constitui num direito e não caráter obrigatório, além de ser ofertado em instituições privadas. Os dados informados neste parágrafo sofrem alterações conforme movimentação dos estudantes na rede<sup>6</sup>.

Na Tabela 1, visualizamos que, de 2007 a 2023, ocorreu um crescimento no quantitativo total (zona rural e urbana, conforme definição do censo escolar) de estudantes público da Educação Especial matriculados na Rede Estadual de Ensino, correspondente a 650,2%. Quando analisados separadamente, o crescimento das matrículas, na zona urbana, foi de 684,3%, superior ao da zona rural, que foi de 271%, o que nos faz refletir sobre o atendimento ofertado para a população do campo.

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://sedu.es.gov.br/>, dados educacionais, relatórios visuais, matrícula 2024 – Rede Estadual. Acesso em 22/7/2024.

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial por ano na Rede Estadual do Espírito Santo de 2007 a 2023

ANO	URBANA	RURAL	TOTAL
2007	1.344	121	1.465
2008	1.742	159	1.901
2009	1.408	100	1.508
2010	2.328	130	2.458
2011	3.208	171	3.379
2012	3.485	154	3.639
2013	3.858	172	4.030
2014	4.419	201	4.620
2015	4.881	240	5.121
2016	4.664	229	4.893
2017	6.037	277	6.314
2018	7.327	363	7.690
2019	8.069	406	8.475
2020	9.084	471	9.555
2021	9.485	453	9.938
2022	9.974	448	10.422
2023	10.541	450	10.991

Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em 19/7/2024

Inferimos que o aumento crescente no número de estudantes com deficiência no ensino regular do Estado é consequência das discussões internacionais e nacionais na defesa pela inclusão, das alterações na legislação, que orientam a matrícula do estudante público da Educação Especial no ensino regular, e da legislação da política de financiamento, que impactam de forma direta na implementação e consolidação de políticas públicas, pois “[...] há uma interação dialética entre global e local” (Mainardes, 2006, p.52), assim como o advento de novas políticas a partir de políticas similares já propostas (Mainardes, 2018). Para França, Melo e Almeida (2022), a política de Educação Especial do Espírito Santo passou por três momentos, de 2008 a 2018:

No primeiro momento, de 2008 a 2013, o estado tentou implementar suas ações, seguindo, em linhas gerais, as diretrizes nacionais. No segundo período, de 2014 a 2016, houve a promulgação da Portaria nº 92-R/14 (ESPÍRITO SANTO, 2014), que previu, a partir de um edital de credenciamento, mudanças na forma de financiamento do AEE, possibilitando, na prática, a “terceira matrícula”. O terceiro momento estendeu-se de 2017 a 2018, marcado por um “termo de cooperação técnica” entre o governo do estado e os municípios, transferindo o AEE das escolas públicas para as instituições privadas de Educação Especial, incluindo os recursos oriundos da segunda matrícula do Fundeb (França, Melo e Almeida, 2022, p. 1007).

O aumento no número de matrículas na Educação Especial também pode estar associado a um processo descontrolado de emissão de laudos médicos, a patologização da educação, segundo Zucoloto (2007), ou a redução da vida a seu substrato biológico, de acordo com Moysés e Collares (2013). Os autores externam sua preocupação em culpabilizar os indivíduos pelas suas características individuais, desconsiderar o contexto de suas relações culturais, afetivas, laborais; inocentando, assim, a organização política e

as instituições pedagógicas das suas responsabilidades, e abrindo espaço para a medicalização.

Sobre essa questão, pode-se analisar que a formação do discurso da política, ou seja, a mudança dos textos legais sobre o financiamento da Educação Especial incidiu em mudanças na prática, sobretudo quanto à identificação do público da Educação Especial. Para Mainardes (2006), "[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais".

Seguimos com as categorias de apresentação da configuração da Educação Especial da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo.

## **O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SEDU E SRE**

A abordagem do Ciclo de Políticas Públicas (Mainardes, 2006, p. 53) contribui com a análise, nesta seção, ao assumir que "[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais [...]" e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. Nesta perspectiva, a educação especial no Estado do Espírito Santo se configura a partir de influências, interpretações e embates na arena educacional, social e política do Estado.

A Educação Especial ocupou diferentes condições à medida que a própria estrutura organizacional da SEDU e SRE se configurava sob influência da legislação e do aumento do número de estudantes público desta modalidade, na rede regular de ensino. Em 2007, o Estado declarou no Censo Escolar 1.465 matrículas de estudantes público da Educação Especial na rede regular de ensino. Neste mesmo ano, a Educação Especial apareceu no organograma da SEDU, com a publicação da Lei Complementar Nº 390, no DOES 11/5/2007, como uma Subgerência da Educação Especial (SUEE), que integrava a Gerência de Educação, Juventude e Diversidade (GEJUD) e abarcava, além da Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação do Campo. No mesmo período, no cenário nacional, era instituído o grupo de trabalho que deveria rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, que culminou com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008, em contraposição à perspectiva integracionista da política de 1994.

Desse período, não localizamos legislação que institísse um organograma para a

SRE, já que seu funcionamento era semelhante ao da SEDU com equipes atuando nas modalidades e etapas da Educação Básica conforme gerências instituídas, portanto, a Educação Especial era responsabilidade dos técnicos que atuavam com a “diversidade”. Com a instituição da equipe de Supervisão Escolar, em 2011, cujas atribuições estavam previstas na Portaria Nº 112-R, DOES 25/10/2010, cada SRE se organizou num formato de funcionamento, que mesclava o formato anterior com a inserção da nova equipe e o direcionamento do gestor, até a publicação da Portaria Nº 022-R, DOES 29/1/2018, que regulamentou a estrutura e o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação – SRE, alterada posteriormente por outras portarias<sup>7</sup>.

Em 2019, foi publicado o Decreto nº. 4502-R, DOES 20/9/2019, que alterou novamente o organograma da SEDU, extinguindo a SUEE e criando a Assessoria de Educação Especial (ASEE), ligada à Subsecretaria de Estado da Educação Básica e Profissional (SEEB). Naquele ano, já contávamos com 8.475 estudantes público da Educação Especial na rede.

Por intermédio da Assessoria de Educação Especial (ASEE), foi publicada, em 18/6/2021, no DOES, a Portaria Nº 148-R, que normatizava a criação e o funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs), que, de acordo com seu artigo 2º, são:

[...] estruturas de apoio à implementação de políticas de educação inclusiva, atuando como parceiros no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas estaduais, por meio da oferta de capacitação aos profissionais da educação e produção de materiais visando garantir um trabalho inclusivo de qualidade aos estudantes público-alvo da Educação (Espírito Santo, 2021, p. 19).

Devem compor a equipe de profissionais técnicos do NEAPIE, de acordo com a portaria, um pedagogo, um professor especializado na área de deficiência visual, um na área de altas habilidades – superdotação, um na área de deficiência intelectual e ou transtorno do espectro autismo (TEA), um na área da deficiência auditiva, um com atuação na educação especial em libras (surdo - instrutor de libras) - candidato surdo e/ou ouvinte e um intérprete e tradutor de libras, todos com 40h semanais de trabalho.

Percebemos que não há profissionais da área clínica nesta composição, priorizou-se uma equipe com competências pedagógicas para atuar com a Educação Especial. Inicialmente, estes profissionais eram contratados somente em regime de designação temporária, mas recentemente a Portaria Nº 240-R, DOES 10/11/2023, estabeleceu

---

<sup>7</sup> Portaria Nº 181-R, DOES 26/12/2018; Portaria Nº 094-R, DOES 14/10/2019; Portaria Nº 086-R, DOES 4/8/2020; Portaria Nº 090-R, DOES 14/4/2022 e suas alterações;

normas possibilitando a localização de profissionais efetivos nos NEAPIEs.

Cada NEAPIE, localizado em uma escola ou SRE, recebe recursos financeiros com valor definido pela SEDU advindos do Programa Estadual de Gestão Financeira Escolar (PROGEFE), via uma escola-referência a qual está vinculado. As atividades, antes desenvolvidas pelo Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) e Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), foram incorporados a um NEAPIE, excetuando-se os atendimentos educacionais especializados aos estudantes. Portanto, nesta configuração atual, há uma equipe que atua exclusivamente com a Educação Especial, nos termos da sua portaria de criação, conforme artigos 5º e 6º.

Paralelamente, na Portaria Nº 090-R, DOES 14/4/2022, o artigo 86 estabelece que cada SRE terá um NEAPIE sob sua coordenação e que suas ações estão associadas à Assessoria Pedagógica. A mesma portaria estabelece, em seu artigo 18, inciso II, que é responsabilidade da Supervisão Escolar, referência das escolas estaduais, “assuntos relacionados à Educação Especial das Escolas Estaduais”, que, na prática, refere-se à formalização dos processos de inclusão de estudantes no AEE e a disponibilização de cuidador, ressalvado no parágrafo 5º, deste artigo, que “[...] não se confunde com as atividades e responsabilidades do Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar – NEAPIE” (Espírito Santo, 2022).

Portanto, a Educação Especial está sob a responsabilidade de duas equipes com atribuições distintas, o Núcleo Estadual de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIE) com os processos formativos, de assessoramento pedagógico, produção de materiais etc., e da Supervisão Escolar, infligindo a necessidade de um trabalho em parceria entre as duas equipes.

Recentemente, em 02/01/2024, foi publicado, no DOES, o Decreto nº 5588-R<sup>8</sup> que novamente altera a estrutura organizacional básica da SEDU e, dentre outras alterações, extingue a ASEE, cria e inclui em sua estrutura organizacional a Gerência de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (GEEPEI), ainda subordinada à SEEB e à Subgerência de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (SUBEEPEI) subordinada à GEEPEI.

O novo decreto (Decreto nº 5588-R/2024) apresenta alterações que indicam uma preocupação em ir além da garantia do acesso, para uma preocupação com a permanência

---

<sup>8</sup> Disponível em <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-e-decretos>

e a aprendizagem dos estudantes, com assessoramento e monitoramento, numa articulação coletiva e intersetorial. Porém, no que se refere às instituições educativas e assistenciais, não há qualquer alteração, permanecendo uma competência, de certa forma, subjetiva, até porque são decisões que acabam por ocorrer em âmbito mais político do que educacional. Percebemos a ausência de previsão para atuação para garantia de espaços para funcionamento das salas de recursos e de acessibilidade na infraestrutura das instituições de ensino, questão latente ainda em muitas escolas da rede. Destacamos a introdução da “perspectiva inclusiva” na denominação, tanto da gerência como da subgerência, indicando, assim, um posicionamento publicamente alinhado com a Política de 2008, que atua para além da integração do estudante no ambiente educacional, mesmo que dezesseis anos depois, e vai ao encontro das ações empreendidas pela SEDU até o momento.

Toda lei tem sua trajetória, até se tornar efetivamente um direito, o que Cury (2002, p. 247) pondera ao “[...] considerar que a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia. Trata-se da história da produção de um direito [...]”. Ball evidencia que é necessário pensar sobre a velocidade das políticas (apressada, atrasada) e considerar a dimensão do tempo e do espaço. Compara a política à trajetória de um foguete espacial, que decola, atravessa o espaço e depois aterriza. Nesse movimento, pode ser que ocorra um acidente e ele desapareça ou ele cumpra com seu objetivo. “As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 307).

Podemos analisar que foram alterações significativas, nesses últimos quatro anos, que podem ser resultado de um *continuum* do governo e de seu projeto, sem o dano das tradicionais discontinuidades das políticas públicas instituídas. Por outro lado, observa-se que, à medida que são modificadas, as equipes responsáveis pela Educação Especial, no contexto da prática, recebem as influências, tendo em vista que

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos (Bowe et al., 1992, p. 22)

Cabe ainda destacar que a elevação desta modalidade a uma gerência no âmbito da SEDU, colocou-a no mesmo patamar das demais modalidades, fortalecendo-a e dando-

lhe a visibilidade necessária para a única modalidade transversal da Educação Nacional na rede Estadual.

## **A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS DISPOSITIVOS LEGAIS DA REDE**

As orientações para a Educação Especial da rede estadual, em 2024, constam nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial, tendo a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> versões sido apresentadas em 2021, 2022 e 2023, respectivamente. Após leitura das respectivas versões, verificamos que foram realizados detalhamentos, acréscimos de orientações ou supressão de algum tema abordado de uma versão para outra, diminuindo as alterações a cada versão, sendo ínfima para as Diretrizes Operacionais de 2024, o que pode significar que esta é a organização desejada ou o que foi possível até o momento.

A rede de ensino também tem como referência as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional, para a Rede Estadual de Ensino - Educação Especial: Inclusão e respeito à diferença de 2010, pois é citada na fundamentação legal das diretrizes de 2022, 2023 e 2024. Observa-se ainda que nenhuma dessas diretrizes foi estabelecida legalmente com publicação em diário oficial. A ausência de respaldo legal nos documentos permite questionamentos sobre sua legalidade, alterações sem muita burocracia, a partir das percepções do que pode ser ajustado para melhorar a oferta, mas também possibilita alterações de interesse do mantenedor sem participação dos envolvidos e interessados na questão.

Os atendimentos ofertados pela rede estadual compreendem o AEE na sala de recursos e como um trabalho colaborativo<sup>9</sup>, na sala de aula regular, ministrados por professores em designação temporária ou efetivos localizados, desde que atendam aos critérios estabelecidos em portaria. A carga horária total do professor especializado é estabelecida conforme a quantidade de estudantes e por área de atendimento, respeitando os seguintes percentuais: 40% da carga horária para o AEE em sala de recurso, no contraturno; 33% da carga horária nos planejamentos e estudos e 27% da carga horária na atuação colaborativa junto ao professor de classe comum. O parâmetro do número de estudantes por carga horária de professor estabelecidos nas diretrizes anuais, sofreu alteração. Um professor com 40h semanais, que atuava com a deficiência intelectual/TEA

---

<sup>9</sup> Trabalho colaborativo a atuação em parceria do professor de ensino comum e o professor de educação especial em sala de aula dividindo as responsabilidades no planejamento, no desenvolvimento das atividades e avaliação da ação (Espírito Santo, 2024, p. 13).

em escola de tempo parcial em 2021 atendia de 9 a 15 estudantes, em 2022 foi de 8 a 12 estudantes e 2023 e 2024, de 6 a 7 estudantes, uma redução considerável.

A partir de 2023, entendendo que “[...] culturas colaborativas são mais inclusivas[...]” (Espírito Santo, 2024, p.38) e que favorecem melhores resultados no acesso ao currículo e aprendizagem, foi distribuída uma carga horária maior ao professor de Educação Especial no trabalho colaborativo.

No tempo parcial, são garantidos 04 atendimentos na sala de recursos da escola, de 02 tempos/aulas para cada atendimento, em turma única com todos os estudantes juntos, em 02 dias da semana definidos pela escola. Nas escolas, que ofertam o tempo integral, devem ocorrer conforme as possibilidades estabelecidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2024: escola com oferta diária de 7h, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio (curso técnico) e na 1ª série do Ensino Médio, será nas aulas do componente integrador Estudo Orientado, e na 2ª e 3ª série do Ensino Médio poderá ocorrer antes ou após o turno escolar, e não sendo possível dessa forma, nas aulas da parte diversificada – componentes integradores (Espírito Santo, 2024, p. 37); escola com oferta diária de 9h30, em todos os níveis e modalidade de ensino, será ofertado nas aulas de Estudo Orientado (Espírito Santo, 2023, p.37). Não especificam se o AEE é como atuação colaborativa ou na sala de recursos, o que permite que as escolas se organizem conforme as necessidades dos estudantes, podendo mesclar os atendimentos.

Para as escolas do campo, há orientações específicas conforme sua organização curricular (EEEF Córrego Queixada, CEIER de Vila Pavão, Boa Esperança e Águia Branca, EEEFM Fazenda Emílio Schroeder), e para escolas de anos iniciais, em áreas de assentamento, será oferecido de forma colaborativa (Espírito Santo, 2023, p.38). A rede estadual ainda possui escolas multisseriadas localizadas no campo, que funcionam somente em um turno, e geralmente ficam a certa distância das residências dos estudantes, entretanto, não há orientação específica para estas escolas.

Os estudantes em tratamento médico, afastados temporariamente ou permanentemente das aulas por um período mínimo de seis meses, e que fazem uso constante de respiração mecânica, têm doenças degenerativas em fase avançada ou e se encontram acamados sem possibilidade de frequentar a escola e são público da Educação Especial (devidamente comprovado por parecer/laudo médico), conforme Portaria nº 144-R, DOES 18/7/2024, e têm garantido o atendimento educacional, em regime domiciliar com professores da BNC e, se público da Educação Especial, o AEE com professores da Educação Especial (Espírito Santo, 2024). Entretanto, os que têm uma

diferenciação clara de doença e deficiência, ressaltadas nesta portaria, que são apenas público da Educação Especial, ou seja, têm deficiência ou altas habilidades superdotação não se justifica o atendimento educacional em regime domiciliar.

No estado do Espírito Santo, o AEE também é ofertado por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A relação entre o Estado e estas instituições, que ofertam o AEE, com base no trabalho de Oliveira (2021) se constituía, até 2010, de repasses financeiros e cessão de profissionais proporcionais ao atendimento aos estudantes da rede estadual de outras redes e outras pessoas sem vínculo escolar; de 2010 a 2013, os repasses e a cessão de pessoal excluíram quem não possuía vínculo escolar; a partir de 2014, foi lançado o edital de contratação com base nas normas da Lei 8.666 de 21/06/1993, rompendo com o formato de convênios. Esta referida lei foi revogada em 30/12/2023 pela Lei nº 14.133, de 01/04/2021 (artigo 193, inciso II, alínea a).

Por esse modelo, é lançado o Edital de Credenciamento com os Critérios e Condições para a habilitação das instituições aptas à prestação do serviço e publicado no diário oficial o resumo do contrato de credenciamento. Cada instituição tem um número de atendimentos autorizados conforme capacidade de sua infraestrutura e turnos de funcionamentos. O Edital em vigor é o Edital de Credenciamento nº 0001/2020<sup>10</sup>, que estabelece no item 5.1.7, página 22:

O Atendimento Educacional Especializado deverá **ocorrer de 2 a 3 vezes na semana apenas no contraturno da escolarização do aluno, totalizando no mínimo 4 horas semanais** em atividades pedagógicas de efetiva atuação em sala de recursos multifuncionais realizadas pelo professor especializado, contemplando o plano do AEE, conforme as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede de Ensino (Espírito Santo, 2020, grifo nosso).

Para o atendimento aos estudantes da rede municipal, é necessário que o município proceda com a assinatura do termo de adesão junto ao Estado do ES. Todos os estudantes atendidos, sejam da rede estadual ou municipal, só podem ser atendidos se comprovarem matrícula e frequência presencial na rede regular de ensino.

Os valores por estudante atendido são repassados mensalmente a partir do envio da prestação mensal com a frequência dos estudantes/atendimentos. Na Tabela 2, podemos acompanhar os reajustes, pelos quais os valores passaram desde o início da vigência dos contratos, que em dez anos se aproximou do dobro do valor.

---

<sup>10</sup> Disponível em <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-e-decretos>

Tabela 2: Valor custo/aluno repassado a instituição privada que oferta o AEE

Período	Valor por estudante atendido
2014 à agosto de 2019	R\$ 325,77
Setembro de 2019	R\$ 351,63
Novo Edital de 2020	R\$ 396,85
	janeiro de 2022 R\$ 476,80
	janeiro de 2023 R\$ 563,91
	janeiro de 2024 R\$ 618,81

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira (2021, p. 28); Portaria nº 110-R, DOES 13/5/2022 (efeitos retroativos a janeiro de 2022); Portaria nº 049-R, DOES 01/03/2023 (efeitos retroativos a janeiro de 2023); Portaria nº 008-R, DOES 10/01/2024.

Se projetarmos este montante repassado ao longo deste tempo para a organização da oferta da Educação Especial das escolas, será que teríamos ainda ausência de salas de recursos, carência de profissionais habilitados, ausência de formação continuada em Educação Especial ou organização do AEE, que ainda estão sem as condições adequadas, e que promovem questionamentos quanto a sua eficiência?

A rede estadual comporta estudantes que recebem o AEE tanto na escola quanto na instituição privada. No entanto, não localizamos, nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial 2024, orientações quanto ao atendimento que o estudante da rede estadual recebe da escola, ao optar por realizar o AEE na instituição privada.

Quanto à articulação entres os “professores do ensino comum e professor especializado”, é uma atividade prevista somente para professor especializado é o de “Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum [...] (Espírito Santo, 2024, p. 15), sem especificar como ou quando isto deve ocorrer. A orientação para as escolas é que busquem uma organização que promova o máximo de possibilidades de encontros para diálogos (Espírito Santo, 2024, p. 13), ou seja, na implementação das políticas “[...] há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretções (Mainardes, 2018, p. 13). “[...] onde a política está sujeita a interpretação e recriação, onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.” (Mainardes, 2006, p. 53)

A materialização do processo de inclusão dos estudantes na Educação Especial está estabelecida na CI/SEDU/SEEB/ASEE nº 003/2023, de 11/01/2023, para ser realizada em duas etapas: uma pela escola e uma pela Superintendência Regional de Educação (SRE). A escola solicita à SRE, via ofício, o professor por área de atendimento, anexando a cópia da ficha de matrícula do Sistema Estadual de Gestão Escolar (Seges), da certidão de nascimento e da documentação clínica/laudo dos estudantes, e o Relatório pedagógico da escola, conforme orientações contidas na nota técnica do MEC nº. 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, com a descrição das necessidades apresentadas pelo

estudante e os encaminhamentos realizados. Na SRE, o Supervisor Escolar analisa os documentos encaminhados e emite um parecer sobre a inclusão ou não do estudante, a necessidade de contratação ou alteração de carga horária dos professores, conforme estabelecido nas Diretrizes e encaminha internamente para o setor administrativo/RH para que siga com os trâmites.

O procedimento para disponibilização de cuidador está orientado na CI/SEDU/SEEB/ASEE nº 004/2023, de 10/01/2023, a partir da referida portaria, e consiste na solicitação pela escola à SRE, via ofício (Anexo I da Portaria 001-R de 03/01/23), anexando a cópia da ficha de matrícula atualizada no SEGES, o Termo de Ciência/Responsabilidade (Anexo II da Portaria 001-R de 03/01/23), o Questionário Individual de Estudante, que necessita do apoio deste profissional (Anexo III da Portaria 001-R de 03/01/23), cópia da certidão de nascimento e da documentação clínica/laudo do estudante (quando houver) e o Relatório pedagógico da Escola conforme as mesmas orientações da inclusão no AEE. A circular também esclarece que o profissional de apoio pode entrar na sala de aula, sempre que necessário, para o cumprimento de suas atribuições. e que trimestralmente a escola e a família devem realizar uma avaliação analisando a necessidade da continuidade deste acompanhamento. Esta previsão era inédita e interessante, pois de certa forma, sugere que não se trata de um acompanhamento *ad aeternum* e a atuação deste profissional deve ser para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Rede Estadual de ensino do Estado do Espírito Santo tem organizado a Educação Especial a partir de dispositivos legais como, portarias e decretos, e documentos de orientação, como diretrizes divulgadas anualmente, circulares e guia. Embora tenha apresentado avanços na regulamentação da organização da oferta, garantindo uma trajetória mais assertiva no atendimento à política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, destacamos a do Estado financiar o AEE fora do ambiente escolar (nas Instituições Especializadas). Há questões que necessitam de atenção e encaminhamentos, como a acessibilidade da infraestrutura dos prédios escolares, a articulação entre os professores do ensino regular e da Educação Especial, que foi delegada à escola, tornando-se os professores da escola, os maiores responsáveis por garantir este imprescindível contato. Não se trata de tirar a autonomia das escolas

nesse arranjo, mas dar condições de carga horária não só para os professores da Educação Especial, mas também para os professores do ensino regular, para que possam realmente se articular e realizar um planejamento com intencionalidade pedagógica, tornando o currículo acessível para todos os estudantes, num cenário possível para as escolas atuarem.

A condição dos profissionais da Educação Especial como designados temporários, que não criam vínculos com a escola, estudantes, família, ainda precisa ser considerada no planejamento dos concursos públicos, assim como a participação mais efetiva dos professores, estudantes, comunidade escolar sobre o que será estabelecido anualmente nas diretrizes operacionais da Educação Especial, além de torná-la um documento com força de lei.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, D. S. DA S.; AGUILAR, L. E. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: Uma Análise do Processo de Implementação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 373–388, jul. 2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson- (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno Pesquisa**. [online]. 2002, n.116, pp.245-262. ISSN 0100-1574.

ESPÍRITO SANTO. **Edital nº 0001/2020** Credenciamento para Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/leis-portarias-edecretos>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 390/2007**. Reorganiza a estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado da Educação - SEDU e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 11 mai. 2007. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC3902007.html?identificador=320034003400350033003A004C00>. Acesso em: 8 ago. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo**, Educação Especial: Inclusão e Respeito à Diferença, 2010. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especial%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 148-R, de 17/6/2021**. Normatiza a criação e o

funcionamento dos Núcleos Estaduais de Apoio Pedagógico à Inclusão Escolar (NEAPIEs). Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 18 jun. 2021.

Disponível em:

<https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/719#/p:18/e:719?find=Portaria%20n%C3%82%C2%BA%20112R,%20de%2022%20de%20outubro%20de%2020>.

ESPÍRITO SANTO. **Portaria 159-R, DOES 21/12/2022**. Institui a Política Estadual de Cofinanciamento dos Serviços Especializados em Reabilitação para pessoa com Deficiência Intelectual e Transtornos do Espectro Autista (TEA) - SERDIA no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) no Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 21 dez. 2022. Disponível em:

[file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario\\_oficial\\_2022-12-21\\_completo.pdf](file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2022-12-21_completo.pdf).

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 090-R, de 13/4/2022**. Reestrutura o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação - SREs vinculadas à Secretaria de Estado da Educação - SEDU e dá demais providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 14 abr. 2022. Disponível em:

[file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario\\_oficial\\_2022-04-14\\_completo.pdf](file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2022-04-14_completo.pdf).

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 001-R, de 03/01/2023**. Estabelece normas para a contratação e a atuação de profissional de apoio escolar (cuidador) para estudantes com deficiência e/ ou Transtorno do Espectro Autista, matriculados nas escolas da rede pública estadual do Espírito Santo, em caso de comprovada necessidade. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 01 jan. 2023. Disponível em:

[file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario\\_oficial\\_2023-01-04\\_completo.pdf](file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2023-01-04_completo.pdf).

ESPÍRITO SANTO. **Portaria nº 144-R, de 17/6/2024**. Altera os artigos 50, 51 e 52 da Portaria nº 168-R, de 23 de dezembro de 2020, que estabelece normas e procedimentos complementares referentes à avaliação, recuperação de estudos e ao ajustamento pedagógico dos estudantes das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 18 jun. 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario\\_oficial\\_2024-06-18\\_completo%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rocon/Downloads/diario_oficial_2024-06-18_completo%20(2).pdf).

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial, 2024**.

Disponível em:

[https://drive.google.com/drive/folders/1RagMyjzlwS6gqBzXqWNuSrYEHGMja\\_sF](https://drive.google.com/drive/folders/1RagMyjzlwS6gqBzXqWNuSrYEHGMja_sF).

Acesso em: 12 mai. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Nº 4502-R**, de 19 de setembro de 2019. Altera a estrutura organizacional e transforma cargos de provimento em comissão e funções gratificadas na Secretaria de Estado da Educação - SEDU, sem elevação da despesa fixada.

Disponível em <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/4502-2019.pdf>. Acesso em 20 jun. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto Nº 5.588 - R**, de 29 de dezembro de 2023. Altera a estrutura organizacional básica e transforma cargos de provimento em comissão no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, sem elevação da despesa fixada.

Disponível em <https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-5588-2023-espírito-santo-altera-a-estrutura-organizacional-basica-e-transforma-cargos-de-provimento-em-comissao-no-ambito-da-secretaria-de-estado-da-educacao-sedu-sem-elevacao-da>

[despesa-fixada](#). Acesso em 20 jun. 2024.

FRANÇA, M. G.; MELO, D. C. F. De .; ALMEIDA, M. L. DE . O financiamento educacional no Espírito Santo: o que dizem os gestores de Educação Especial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 117, p. 1000–1022, out. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/s0101- 73302009000100015

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. In: **Desidades**, ano 1, n. 1, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456>. Acesso em: 30 jul. 2021.

OLIVEIRA, G. M. de. **Interdependência orçamento público e garantia do Direito à Educação de estudantes com deficiência**: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, p. 240. 2021.

SANTOS, F. V. S. dos; QUEIROZ, P. P. de. A normatização do AEE na educação infantil municipal de Niterói. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e57/ 1– 14, 2019. DOI: 10.5902/1984686X32798. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32798>. Acesso em: 21 jun. 191 2023.

ZUCOLOTO, P. C. S. do V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 136-145, abr. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em 31 dez. 2023.

# O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO NOSSA SENHORA DO BRASIL PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM BRASÍLIA (1967-1973)

## THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF THE INSTITUTE NOSSA SENHORA DO BRASIL FOR DEAF EDUCATION IN BRASÍLIA (1967-1973)

Mônica Oliveira dos Santos<sup>1</sup>

Juarez José Tuchinski dos Anjos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo, de cunho historiográfico, tem por objetivo investigar o processo de implantação do Instituto Nossa Senhora do Brasil (INOSEB), para a educação de surdos, em Brasília, mantido pela Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, entre os anos de 1967 (data da primeira visita das freiras à cidade) a 1973 (data da inauguração do prédio da escola). As fontes que embasam esta pesquisa, em sua maioria, foram localizadas no arquivo da instituição e são constituídas por quatro grupos de documentos: relatos escritos sobre a história da congregação, documentos institucionais, fotografias e uma notícia de jornal. Como resultado, confirmou-se a hipótese de que, a partir de uma rede de relações cultivada e ampliada desde sua chegada à capital federal e uma formação especializada para a educação de surdos de que as irmãs eram detentoras, as religiosas produziram as condições adequadas para a implantação do INOSEB naquele contexto.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos; História; Brasília.

**Abstract:** This historiographical paper is aimed at investigating the implementation process of the Institute Nossa Senhora do Brasil (INOSEB) for deaf education in Brasília, maintained by the Congregation of the Sisters of Our Lady of Refuge in Mount Calvary, between 1967 (date of the first visit of the nuns to the city) and 1973 (date of inauguration of the school building). Most of the sources that support this study were located in the archives of the institution, consisting of four groups of documents: written reports about the history of the congregation, institutional documents, photographs, and a newspaper article. As a result, it confirms the hypothesis that from a network of relationships cultivated and expanded since their arrival at the federal capital and a specialized training for deaf education held by the nuns, the nuns produced the appropriate conditions for the implementation of the INOSEB in that context.

**Keywords:** Deaf education; History; Brasília.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: monicamonisket@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Adjunto de História da Educação e História da Educação Brasileira no Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (DTEF/FE/UnB). E-mail: juarezdosanjos@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Este artigo, de cunho historiográfico, tem por objetivo investigar o processo de implantação do Instituto Nossa Senhora do Brasil (INOSEB), para a educação de surdos, em Brasília, entre os anos de 1967 (data da primeira visita das freiras à cidade) a 1973 (data de inauguração do prédio da escola). Trata-se de uma instituição cuja existência chega até nossos dias, sob a responsabilidade da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, ligada, portanto, à Igreja Católica. Tal instituição é uma das primeiras da cidade voltada à educação da comunidade surda e sua história ainda não foi objeto de tratamento historiográfico, sendo uma lacuna na historiografia educacional sobre Brasília que esta pesquisa intenta preencher<sup>3</sup>. A hipótese em tela é de que, a partir de uma rede de relações cultivada e ampliada desde sua chegada à capital federal e uma formação especializada para a educação de surdos de que as irmãs eram detentoras, as religiosas produziram as condições adequadas para a implantação do INOSEB naquele contexto.

A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário (também chamadas de Calvarianas) foi fundada no século XIX, na França, pelo padre Pierre Bonhomme. Por conta de uma enfermidade, o fundador levou suas congregadas a interessarem-se pela educação dos surdos, acolhendo, inclusive, as primeiras irmãs surdas na ordem religiosa (CALVARIANAS, 2022; SILVA, 2012). Em decorrência do anticlericalismo vigente na Terceira República, na passagem do século XIX para o XX, a Congregação inicia sua expansão internacional, chegando, dentre outros países, ao Brasil, em 1906 (MENDONÇA, 1996). Aqui, instalaram-se inicialmente em Minas Gerais e posteriormente em São Paulo. Neste último estado, após alguns anos dedicando-se à educação de crianças sem deficiência, criaram, em 1929, o Instituto Santa Teresinha, na cidade de Campinas, voltado à educação dos surdos (MENDONÇA, 1996). Pouco tempo depois mudaram a instituição para a cidade de São Paulo (LEONARDI, 2008)

---

<sup>3</sup> Duas obras, publicadas na última década, ilustram essa afirmação. A primeira, intitulada “Nas Asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964) (PEREIRA *et al.*, 2011), aborda a história do planejamento do sistema educacional da nova capital, as escolas chamadas de “pioneiras”, as memórias da aprendizagem na nova capital (em escolas públicas) e os desafios da pesquisa em história da educação local. A segunda, “Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória” (PEREIRA *et al.*, 2018) se detém sobre a memória educativa e o futuro Museu da Educação no Distrito Federal; a profissão docente e as memórias do fazer pedagógico; o ideário de Anísio Teixeira e suas marcas na educação do Distrito Federal e as origens e contexto da formação integral do brasileiro. Como se nota, ambas se focam nas iniciativas de escolarização pública das crianças, mas nenhuma delas aborda a educação de grupos específicos, como as crianças surdas ou instituições confessionais, como é o caso do INOSEB.

onde consolidaram o trabalho com esse público escolar. Nas décadas seguintes chegaram a outros estados brasileiros e, nos anos 60, decidiram iniciar um trabalho missionário-educativo voltado aos surdos na nova capital federal, Brasília.

As fontes – evidências do passado no presente (BURKE, 2017) – que embasam esta pesquisa foram localizadas, em sua maioria, no arquivo do INOSEB. São constituídas por quatro grupos de documentos: relatos escritos sobre a história da congregação, documentos institucionais, fotografias e uma notícia de jornal (esta última encontrada na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro).

Os *relatos escritos sobre a história da congregação* são compostos por dois textos. O primeiro, intitulado “Presença Missionária das Irmãs Calvarianas no Brasil – 1906-1996” (MENDONÇA, 1996) é versão mimeografada de um livro, até onde pudemos apurar, inédito, redigido pela irmã Marlene Leite Mendonça, a modo de crônica da congregação no Brasil com alguma ênfase na experiência das religiosas no INOSEB. O segundo texto denominado “Pastoral dos Surdos de Brasília fundada em 1982 e hoje 15 de setembro comemorando 30 anos servindo e evangelizando com amor” (2012) narra, também no estilo de crônica religiosa, alguns aspectos da história da instituição. Estes textos são tomados como representações (CHARTIER, 2002) do passado da escola, construídas com o objetivo de perpetuar uma memória institucional, devendo, por isso, ser interrogados como documentos-monumentos (LE GOFF, 1990) que precisam ser “demolidos” e relidos à luz dos determinados questionamentos do historiador.

Os *documentos institucionais* constituem-se do processo de reconhecimento da instituição por parte do Conselho de Educação do Distrito Federal (PARECER, 1970). É um texto no qual se estabelecem as características das condições de planejamento e funcionamento da instituição, que embora não tivesse intenção de fazer a história, constitui-se em elemento revelador da história da instituição, oferecendo vestígios (BLOCH, 2001) de como ideias queriam ser materializadas em práticas na escola em questão.

As *fotografias* localizadas no Arquivo do INOSEB registram visualmente momentos da sua história, mas, como todas e quaisquer evidências históricas, não são expressão de uma verdade absoluta, mas de uma verdade fabricada e que deve ser interrogada. São encaradas, neste estudo, como uma forma de “representação do real, produzida em uma época (ou seja, é sempre uma representação do passado),

transpassada de valores, expectativas e imaginários, que em conjunto fornecem o significado amplo da realidade que ela quer representar.” (ANJOS, 2015, p. 271).

*A notícia de jornal* – recuperada na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro – é constituída por uma matéria publicada no diário local *Correio Braziliense*, retratando a situação do ensino de surdos em Brasília, trazendo algumas informações sobre o INOSEB. Trata-se de uma matéria que visava atender um duplo objetivo: divulgar o trabalho das religiosas em prol dos surdos e apresentar algumas das necessidades da instituição aos seus leitores. Funciona, assim, como ensina Darnton (1996), como registro e ingrediente dos acontecimentos que relata e dá a ver ao historiador.

Apresentados os protocolos metodológicos, teóricos e empíricos deste artigo, nos dirijamos, por meio da narrativa historiográfica, à Brasília de fins dos anos 1960 e meados dos anos 1970, para acompanhar o processo de implantação do INOSEB na capital federal.

### **A CHEGADA DAS CALVARIANAS À BRASÍLIA: TECENDO AS PRIMEIRAS REDES DE RELAÇÕES**

As Irmãs Calvarianas, incentivadas pelo Padre Vicente de Paulo Penido Burnier, primeiro sacerdote surdo brasileiro e conhecedor da situação das pessoas surdas no Brasil e no Distrito Federal (CARDEAL ASSIS, 2021) decidem partir em 1967 para Brasília, tida como “Capital da Esperança”. Um documento comemorativo dos 30 anos da Pastoral dos Surdos na cidade, localizada no INOSEB, enfatizando uma dimensão mística e espiritual por trás da decisão, descreve assim esse momento:

As Irmãs Calvarianas marcaram presença “no coração do Brasil” com o objetivo da criação de um instituto para trabalhar especificamente com os surdos. Então após um tempo de oração, discernimento e escuta, é oficializada no dia 17 de junho de 1969 a fundação INOSEB-Instituto Nossa Senhora do Brasil. Irmã Yolanda Baldioti é designada para iniciar a fundação INOSEB. Chega a Brasília inicialmente sozinha, e começa os preparativos para a construção da futura sede do Instituto. (PASTORAL DOS SURDOS, 2012, s.p.)

O livro do Cardeal Assis (2021) traz a informação de que a Irmã Yolanda Baldioti fundou a comunidade em Brasília, “tendo como Irmãs de comunidade as Irmãs Celina e Ruty Paltamimo” (CARDEAL ASSIS, 2021, p. 178). Ele apresenta que o objetivo da congregação, ao vir para Brasília, “foi trazer para a nova capital do Brasil a

missão evangelizadora junto aos surdos, inicialmente por meio da educação especial.” (CARDEAL ASSIS, 2021, p. 178)

O processo decisório sobre vir à Brasília, contudo, parece ter sido um pouco mais complexo. Conforme uma das crônicas da Congregação, a Superiora Geral das Calvarianas à época, Mère Pierre du Christ, “não queria que o instituto fosse localizado no Plano Piloto, pois o achava grandioso demais”. (MENDONÇA, 1996, p.169). Antes, queria que se instalasse numa “das cidades satélites, assim chamadas as subprefeituras que circundavam o Plano Piloto, que é propriamente Brasília, a Sede do Governo e os Órgãos governamentais, formando o conjunto: Distrito Federal.” (MENDONÇA, 1996, p.169) A cidade de Taguatinga – havia oito cidades satélites existentes naquele tempo – foi pensada para ser “uma possível fundação calvariana. Ali residia Dr. Chaves, irmão de Irmã Ana Maria de Jesus, colaborador e incentivador da obra.” (MENDONÇA, 1996, p.169) Na verdade, já em 1966 Padre Vicente de Paulo Penido Burnier lançou a ideia da criação de um Instituto para deficientes auditivos, em Brasília, mas seu pedido, naquele momento, não entusiasmou a Congregação. Passado algum tempo, Padre Vicente, reforçado pelo estímulo de pessoas amigas e do Sr. Bertolino – “pai de duas alunas do Instituto Santa Teresinha” (MENDONÇA, 1996, p.169) o qual financiou a viagem das Irmãs comprando as passagens de avião até Brasília – renovou o pedido e em “resposta a tanta insistência, Irmã Yolanda, pediu licença à Madre Maria Helena da Cruz, então Superiora Provincial, para fazer uma tentativa com a intenção de desistir diante da primeira dificuldade que se apresentasse, certa das dificuldades que seriam muitas.” (MENDONÇA, 1996, p.169). E embarcou de avião para Brasília. (MENDONÇA, 1996).

Como se nota, na crônica da congregação, escrita em 1996 por irmã Marlene Leite Mendonça, as origens e as causas da vinda das irmãs à Brasília são explicadas como uma série de fatores e desencontros, desembocando, porém, numa decisão missionária da irmã Yolanda de vir para a nova capital e enfrentar, em atitude quase “heroica”, as dificuldades que ali seriam encontradas. É um tipo de narrativa típica dos relatos religiosos, que vê na mão de Deus a guia e organizadora dos acasos da história.

Em 07 de março de 1967, ainda conforme a crônica em tela, outras três Irmãs também viajaram para Brasília (MENDONÇA, 1996). “Após três longas horas de viagem, chegaram na nova capital que tinha apenas sete anos de idade, ficando hospedadas junto às Irmãs de São Vicente de Paulo na casa do Dr. Chaves, na cidade satélite de Taguatinga.” (MENDONÇA, 1996, p. 170) Em seguida procuraram o Sr. Arcebispo Dom Newton de Almeida Baptista, “a fim de pedir licença para tentar uma

fundação na Arquidiocese, porém Dom Newton encontrava-se viajando. Enquanto aguardavam a sua volta as Irmãs foram conhecer a cidade, procurar local para a possível fundação.” (MENDONÇA, 1996, p.170). A escolha inicial das irmãs por tentar uma fundação fora do plano piloto – onde se concentravam os equipamentos educacionais, conforme plano educacional proposto por Anísio Teixeira (1961) – indica um interesse em atuar junto das crianças com deficiência dos meios proletários, já que era nas cidades satélites que residia a população operária do Distrito Federal, os construtores de Brasília chamados de “candangos”. Porém, as coisas acabaram se encaminhando de outra forma, como registra a crônica escrita por Irmã Marlene Mendonça.

O Sr. Arcebispo ao se encontrar com as Irmãs as tratou de forma bastante entusiasmada e amigável – ao estar ciente que queriam instalar uma Casa numa cidade satélite, ele as sugeriu que abrissem no Plano Piloto, entretanto, Irmã Yolanda respondeu ao Arcebispo Dom Newton: “é grandioso demais, somos pobres, não temos patrimônio” (MENDONÇA, 1996, p.170). Ele teria replicado: “Eu também não tenho, mas Deus Pai tem muito” (MENDONÇA, 1996, p.170). E acrescentou às Irmãs: “(...) venham amanhã à Cúria”. (MENDONÇA, 1996, p.170). Ao fazer essa afirmação, causou “muita surpresa às irmãs, pois conhecia o desejo de Sua Exc. de que as Irmãs procuravam de preferência as cidades satélites, onde se encontravam muitas famílias de pobres e – era justamente estes que as Irmãs procuravam – pelo fato de existir no Plano Piloto grande número de religiosas”. (MENDONÇA, 1996, p.170) Então, no outro dia, “12 de março de 1967, Dr. Chaves levou as Irmãs à Cúria, onde receberam as instruções para os primeiros passos. Um processo foi feito para solicitar ao Departamento da NOVACAP, uma área para uma escola de recuperação de assistência aos surdos-mudos”. (MENDONÇA, 1996, p.170).

De novo, a crônica religiosa vai anunciando uma espécie de providência divina a guiar os passos das irmãs. Todavia, nossos olhos de historiadores, nos fazem enxergar aí algo bem mais humano: uma boa rede de relações que as Calvarianas foram tecendo ao longo do tempo, com agentes religiosos (Pe. Vicente e o Arcebispo D. Newton), familiares (Dr. Chaves, irmão de uma das freiras) e, inclusive, com um órgão do governo do Distrito Federal, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP), responsável pela distribuição de terrenos na cidade. Foi graças a essa insipiente rede que puderam dar início à implantação do INOSEB.

## OS PRIMEIROS PASSOS DAS CALVARIANAS NA IMPLANTAÇÃO DO INOSEB

Segundo uma das crônicas da congregação, os planos das Irmãs estavam dando certo, pois não havia impedimentos “que se podia prever. Irmã Ana Maria da Eucaristia e Irmã Ana Maria de Jesus voltaram para São Paulo e Irmã Maria Ancilla (Yolanda) ficou ainda dez dias em Brasília, seguindo a tramitação do processo que teve despacho favorável. Foi doado ao Instituto Santa Teresinha<sup>4</sup> uma área de 3.000 m<sup>2</sup>.” (MENDONÇA, 1996, p. 170). Dr. Chaves aceitou ser procurador das Irmãs. Achando “insuficiente o lote já doado, entrou com um recurso para a aquisição de mais um lote. Foi então que começou uma série de dificuldades e debates junto à Companhia da Novacap” (MENDONÇA, 1996, p. 170). De novo, a mediação de um dos elos da rede de relações tecida pelas irmãs se revela fundamental: a atuação do Dr. Chaves, no intuito de ampliar o terreno doado pela NOVACAP e, com isso, garantir o espaço adequado para a instalação do futuro INOSEB.

Até que no dia:

(..)7 de janeiro de 1969, o Órgão Oficial do Distrito Federal, publicou a Ata da 533ª reunião do Conselho de Administração da Companhia Urbanizadora/da NovaCap, autorizando a venda de mais um lote, ficando com uma área de 6.400 m<sup>2</sup>, no Setor de Edifícios Públicos Sul EQ 714/914. (MENDONÇA, 1996, p. 170).

Dr. Chaves pediu que Irmã Yolanda acompanhasse todo andamento da obra de construção e os processos de legalização dos terrenos. Mendonça (1996, p. 171) relata que Irmã Yolanda “transferiu-se então para Brasília, deixando a direção do Instituto Santa Teresinha de São Paulo. Ficou hospedada no convento das Irmãs Franciscanas, norte americanas, da Paróquia Santo Antonio, Catedral Provisória”. As Irmãs demonstraram gratidão à grande ajuda, mas também estavam preocupadas com a regulamentação da área:

Quanto devemos a essas Irmãs, bem como as Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo, as primeiras a nos prestarem auxílio e as Irmãs de Notre Dame, pela hospedagem e acolhimento fraterno com que nos acudiram quando, a Irmã Maria Ancilla, sozinha em casa, precisava passar meses em Brasília. Vencida esta etapa, surgia outra mais dura: legalizar a doação e a compra dos lotes, passar a escritura da área, conseguir a demarcação da mesma e pensar na construção. (MENDONÇA, 1996, p. 171)

---

<sup>4</sup> Instituto das Calvarianas em São Paulo, do qual o INOSEB viria a ser um braço no Distrito Federal.

Logo adiante, Irmã Yolanda “procurava uma casa para ser alugada, na qual as Irmãs pudessem dar início a Obra. Madre Maria Helena da Cruz, em São Paulo providenciava uma equipe de Irmã que devia vir trabalhar em Brasília”. (MENDONÇA, 1996, p.171) As selecionadas foram: “Irmã Maria Ancilla, como superiora, Irmã Celina de Jesus, Irmã Maria de Lourdes de Jesus, Irmã Maria Madalena (surda) e Teresa de Assis uma moça surda de São Paulo.” (MENDONÇA, 1996, p. 171) Sendo escolhida a casa “o Vice-Provincial dos Padres Redentoristas, Padre Costa, sabendo da procura das Irmãs, ofereceu-lhes o Centro Social e cultural, da Paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do Lago. Casa boa nova, onde ninguém ainda havia morado.” (MENDONÇA, 1996, p.171)

O grupo saiu de São Paulo e chegou à Brasília para instalar-se de vez:

(..) trazida pela Madre Maria Helena da Cruz acompanhada da Irmã Ana Maria da Eucaristia, no dia 25 de agosto de 1969. Após dezesseis horas de viagem, chegavam à Brasília onde aguardavam caloroso acolhimento por parte do Dr. Chaves, membros de uma família, o vigário da Paróquia, Padre Arthur Bonotti e Irmã Maria Ancilla, que chorava, de emoção e alegria. Enfim, ia ter uma comunidade, Madre Helena não cansava de agradecer a Deus por tudo que fizera por suas filhas em Brasília. E não deixou de enaltecer a perseverante intrepidez, a fé e a generosidade de Irmã Ancilla, que durante dois longos anos vinha fazendo a longa viagem: São Paulo – Brasília, lançou os fundamentos desta Obra tão difícil, em tão difícil circunstância. (MENDONÇA, 1996, p. 171)

Assim nasceu a primeira classe de surdos ministrada pela Irmã Celina, “sendo três alunos: Jaime Alberto Figueira Campelo, Teresa Cristina Figueira Campelo – irmãozinhos – e Alexandre Silva Adnet”. (MENDONÇA, 1996). Nesse período abriu-se a escola, em “9 de setembro de 1969, quatorze dias após a chegada das Irmãs.” (MENDONÇA, 1996, p. 172) E o Sr Arcebispo recebeu as irmãs de Nossa Senhora do Calvário acompanhado de Madre Maria Helena da Cruz, “que foram lhe pedir a benção, não escondeu sua satisfação e esperança.” (MENDONÇA, 1996, p. 172)

Existia uma grande expectativa de que as Irmãs realizariam “aqui um magnífico trabalho”. (MENDONÇA, 1996, p.172) Assim, o Arcebispo,

Mostrou-se feliz ao saber que uma das Irmãs vira para o trabalho Paroquial, esta: Irmã Maria de Lourdes de Jesus. Dirigiu-se ao grande mapa para mostrar o campo imenso que aguarda os operários da Boa Nova. Em seguida prometeu-se que no dia 15 de setembro, celebraria em nossa Capela e faria a ereção canônica da nossa Casa em Brasília. Infelizmente, porém foi obrigado viajar e seus planos foram transformados. (MENDONÇA, 1996, p. 172)

Ao regressar à Brasília no dia 28 do referido mês, o Arcebispo Dom Newton, foi recepcionado com muita alegria e satisfação pelas irmãs. (MENDONÇA, 1996) “Assim foi o primeiro passo, a primeira arrancada para implantação da congregação das Irmãs de Nossa Senhora do Calvário no ‘Coração do Brasil’, dentro da Capital da Esperança.” (MENDONÇA, 1996, p. 172)

Já o “segundo passo: em fins de 1969, Padre Arthur Bonotti foi transferido para a Casa dos Redentoristas de Aparecida do Norte. Substitui-o o Padre Gui, também Redentorista.” (MENDONÇA, 1996, p. 172) Mas, “este tinha uma maneira diferente de ver a permanência das Irmãs na Paróquia. Colocou dificuldades insuperáveis que obrigaram as Irmãs procurarem outro local para prosseguirem sua missão” (MENDONÇA, 1996, p. 172). Então, as crianças foram retiradas pelas Irmãs, “mas permaneceram na Casa. A escola passou a funcionar em duas salas – emprestadas – no colégio de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, das Irmãs dos Sagrados Corações”. (MENDONÇA, 1996, p. 173)

O espaço foi disponibilizado pela Irmã Silvina, “pessoa grandemente aberta e disponível, cedeu as salas com alegria”. (MENDONÇA, 1996, p. 173) A escola esteve lá por um período, até que o “Padre Célio Del’Amore, lazarista precisava de Irmãs para o seminário e para lá levou as Irmãs e a escola” (MENDONÇA, 1996, p. 173), por essa razão “a escola ficou reduzida a 6 (seis) alunos somente, devido à grande distância”. (MENDONÇA, 1996, p. 173)

No ano de 1970, “Irmã Teresa Kaminisque veio substituir Irmã Maria de Lourdes Jesus que retornava a São Paulo. Irmã Maria veio substituir Irmãzinha Maria Madalena que também ficara em São Paulo. As Irmãs Permaneceram no seminário todo ano de 70”. (MENDONÇA, 1996, p. 173) Contudo, houve desentendimentos entre os padres e mais uma vez as Irmãs precisaram deslocar-se:

Quando em fins de 1970, os problemas sérios entre Padres lazaristas que tomavam conta do seminário e o Sr. Arcebispo fecharam a escola e Irmã Maria com Irmã Catarina que se encontrava em Brasília, foram morar em Taguatinga com dona Benvinda, mãe da Madre Ana Maria de Jesus. (MENDONÇA, 1996, p.173)

Foi neste mesmo período de 1970, que receberam “Irmã Maria Ruth que veio substituir Irmã Celina que, com Teresa Kamisque mudou-se para Catanduva.” (MENDONÇA, 1996, p.173) Quando em 1971, a Superiora Provincial Ana Maria de Jesus, convidou as Irmãs Maria e Catarina para voltar à “São Paulo e Irmã Yolanda, ficou sozinha cuidando da construção da Casa própria. Irmã Yolanda morou na

comunidade da várias Congregações” (MENDONÇA, 1996, p. 173) Além disso Irmã Yolanda, hospedou-se, “no apartamento da tia Rosa, tia da Madre Ana Maria de Jesus, com a família Sarkis, proprietária do Hotel das Nações.” (MENDONÇA, 1996, p.173).

Mais uma vez – é algo que devemos reter da crônica em tela aqui interrogada – é com uma rede de relações, agora ampliada pelo apoio recebido de outras ordens religiosas instaladas em Brasília e de membros da comunidade, que o trabalho das Calvarianas conseguiu iniciar-se na cidade. Sem uma sede própria, dependeram da ajuda de congregações já devidamente instaladas e em atividade no Distrito Federal que lhes cedessem espaço físico. Congregações femininas, como as Irmãs Franciscanas e as Irmãs de Notre Dame e também congregações masculinas, como os padres Redentoristas e os Lazaristas. Nem sempre, contudo, o apoio foi constante, mas, no seu conjunto, propiciou as bases para os primeiros passos das Calvarianas para a instalação do seu Instituto. Quando faltou a ajuda dos religiosos, entrou em cena a solidariedade da comunidade local: a mãe de uma das religiosas cedendo sua própria casa para a congregação e uma família envolvida com o setor hoteleiro da capital. É um testemunho de que a rede de relações das Calvarianas ampliava-se ainda mais ao mesmo tempo em que iam desenvolvendo o trabalho educativo com as crianças surdas da cidade.

Paralelamente a esse processo, as irmãs buscaram o reconhecimento legal do INOSEB, junto ao Conselho de Educação do Distrito Federal.

## **VESTÍGIOS DO PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO DE FUNCIONAMENTO DO INOSEB**

No ano de 1969 (com conclusão em 1970), as Irmãs Calvarianas, a fim de regularizar a situação do INOSEB, fizeram uma solicitação para autorizar o funcionamento do Instituto. Conforme documento localizado na instituição – o parecer de nº 96/ 70 do Conselho de Educação do Distrito Federal –, é possível recuperarmos alguns vestígios do processo legal. Lê-se no documento:

(..) Pedido de autorização para funcionamento do Instituto Nossa Senhora do Brasil, escola especial para surdos, e aprovação do curriculum vitae de sua diretora Yolanda Baldiotti (Irmã Maria Ancilla) e Areídes de Frelria (Irmã Celina de Jesus) e Theresa Kaminski. (PARECER, 1970, p.1)

Uma primeira questão abordada pelo documento é a que diz respeito às credenciais profissionais das irmãs que estariam atuando na escola. Sobre o currículo da diretora, Irmã Yolanda, o parecer traz as seguintes informações:

1- Apreciação da capacidade funcional do diretor e corpo docente.

à fls. 9 do processo consta o currículo de:

Yolanda Baldiotti- Certificados e Registros –

a) atestado de habilitação para o ensino particular (Delegacia Regional de Ensino de Campinas-S.Paulo; respectivos registros e certificados (Departamento de Educação de S. Paulo – 1939).

b) certificado de habilitação para o ensino de surdos-mudos do Instituto Santa Teresinha de S.Paulo – 1943 visando em 1963 pelo Supervisor Geral do Serviço de Educação de surdos-mudos (a fls. 21), e respectivo registro.

c) certificado de aptidão pedagógica para o ensino de surdos-mudos da Federations des Associations de Patronage de Institutione de Surds-Muets at d' Avengles de France Nantes (sic) 1958, por tese apresentada sobre fases da leitura da fala.

Funções Desempenhadas: professora no pré-primário do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Campinas (SP) 1 ano; professora de surdos no Instituto Santa Teresinha – S.Paulo – 17 anos; diretora do mesmo estabelecimento (1959 a 69); fundadora e diretora do Instituto N. S<sup>a</sup> do Brasil em Brasília.

Além dos certificados apresentados, a fls.9 do processo cita os vários cursos feitos com pessoas altamente credenciadas, visando constante aperfeiçoamento na sua especialização. (PARECER , 1970, p.2)

Aqui, nesse currículo da Irmã Yolanda, nos deparamos com o um rico capital cultural e sua capacitação para o trabalho com surdos, onde obteve, dentre outros, certificado de instituição francesa, com “tese apresentada sobre fases da leitura da fala”. Bem provável que esse certificado tenha sido emitido pela Sede das Irmãs Calvarianas em Bourg la Reine na França, embora o documento mencione a cidade francesa de Nantes. Era comum, na prática das Calvarianas, que fossem enviadas Irmãs para França, onde recebiam formação. Entretanto o documento não deixa claro se isso aconteceu com a Irmã Yolanda por decisão da ordem ou iniciativa própria, mas testemunha que obteve “certificado de aptidão pedagógica para o ensino de surdos-mudos”. A referência ao tema de sua tese evidencia que tal especialização a capacitara para a prática da pedagogia oralista, então em voga e considerada a mais adequada para a educação das pessoas surdas. Encontra-se, ainda, nessa fonte, a informação de que antes de fundar o INOSEB Irmã Yolanda teve vasta experiência no trabalho como professora e diretora no ensino de surdos, atuando nas instituições pioneiras da congregação: o Sagrado Coração de Jesus e o Instituto Santa Teresinha. Sabia educar, mas sabia também gerir, duas aptidões desejáveis para quem seria diretora de uma instituição educacional.

Depois de especificar a formação e credenciais da diretora Irmã Yolanda, o parecer vai descrevendo também as formações das demais professoras:

Araídes de Frelria (sic) - certificado e registros: a) registro de prof. particular para o ensino de surdos do Departamento de Educação de São Paulo -2-12-63; b) certificado de habilitação para o ensino de surdos do Instituto Santa Teresinha de São Paulo, datado de 24 de dezembro de 1945 e visado em 31/10/63 pelo Supervisor Geral do Serviço de Educação de Surdos; c) declaração a fls. 38 do processo de ter frequentado o curso de foneatria (sic) ministrado pelo Dr. José Resende Barbosa e Dr. Artur Mangabeira e o curso Montessori com Père Port, professor francês.

Funções desempenhadas: - professora de surdos durante 18 anos no Instituto Sta. Teresinha; membro participante de semanas do excepcional, realizadas no Rio e São Paulo e em 1967 foi uma de suas diretoras; fundadora do Instituto N. S.<sup>a</sup> de Lourdes no Rio de Janeiro e professora; membro da sociedade de Foneatria do Dr. Pedro Bloch.

Thereza Kaminski- Diploma de curso normal de grau colegial do Instituto E. E. Conde José Vicente de Azevedo de S. Paulo 1976; certificado de conclusão de curso de prof. especializados – Universidade de Sta Maria R.G. do Sul (1 ano); registro de prof. primário na Secretaria de Educação e Cultura do D.F. – 15 de maio de 1970.

A fls. 11 do processo a requerente – Yolanda Baldiotti aponta como fator positivo para a apreciação do seu currículo os muitos anos de eficiente experiência educacional que possui, salientando que a época em que iniciou o magistério, a Secretaria de São Paulo não exigia o diploma de curso normal, sendo considerado do maior interesse a utilidade imediata para a comunidade, o curso de especialização, considerado curso normal de especialização, complementado por cursos de aperfeiçoamento relativos à educação e promoção do deficiente auditivo.

2-à fls, 56; em resposta a pedido de diligência informa que o curso realizado no Instituto Santa Terezinha, durou 2 anos (1941 a 1943) e constou de aulas teóricas; trabalhos práticos e longos estágios e o conteúdo programático foi extraído da Escola Francesa de N. Fourgon e N. Toulon todo ele baseado em linguagem falada.

3-A fls. 57 do processo constam as disciplinas do curso, sendo 8 na 1<sup>a</sup> e 6 na 2<sup>a</sup> série.

Comparando-se o Instituto Sta Terezinha e o do Instituto Nacional de Educação de Surdos, observa-se equivalência naquelas disciplinas que objetivaram a especialização, havendo no currículo do INES as constatou na Lei Orgânica do Ensino Normal, aprovada pelo Decreto Lei 8530 de 2/1/46 o que confere ao professor especializado formado dentro dessa estrutura disciplinas, os direitos previstos naquele diploma legislativo. O programa do Instituto Sta. Teresinha visa exclusivamente a educação especial. (PARECER , 1970, p.3)

Nota-se que o currículo das Irmãs acima revela que elas eram bem preparadas para o ensino dos surdos, além também da vasta experiência como docentes. Em se tratando da Irmã Araídes de Frelria, além de longos anos como professora, teve

formação com professores franceses. A competência dessa religiosa é destacada quando nos é apresentado que a mesma foi fundadora do Instituto N. S.<sup>a</sup> de Lourdes no Rio de Janeiro e além de docente, era membro da sociedade de Foniatria do Dr. Pedro Bloch. Conforme relata De Abreu

Pedro Bloch (RJ) e Mauro Spinelli (SP) trouxeram a Foniatria para o Brasil como especialidade médica. No Rio de Janeiro, o Instituto de Educação de Surdos (INES) ficou com responsabilidade da escolarização de deficientes auditivos, mas também tinha preocupação voltada para os problemas da voz, fala e linguagem. São Paulo ficou mais voltado para os problemas de escolaridade decorrentes da surdez, mas ambos os estados tratavam dos problemas de comunicação. Nas décadas de 40 e 50 manifestava-se a concretização do profissional especializado que era a professora, atuando na eliminação dos problemas da fala, surgindo então a palavra ORTOFOBIA que significa pronúncia normal e correta, ruído de vozes ou a arte de combinar sons, conseqüentemente a palavra Ortofonia foi substituída por Terapia da Palavra. Nesta mesma época, Pedro Bloch fez a reeducação dos problemas da fala e voz, criando o setor de Foniatria da Associação Brasileira de Reabilitação (ABBR). (ABREU, 2009, p. 12)

Ao longo da história, “a reabilitação de sujeitos Surdos esteve a cargo da educação especial que realizava, em seu espaço pedagógico, o ensino da fala a esses sujeitos, considerando as suas possibilidades de aprendizado dessa modalidade de comunicação” (NASCIMENTO e MOURA, 2018, p.3). Esse trabalho era desenvolvido “por meio de exercícios articulatórios e de compensação auditiva” (NASCIMENTO e MOURA, 2018, p.3) Acreditava-se que todos os surdos deveriam “se submeter a um processo de reabilitação” (LORENZINI, 2004, p.15), iniciando “com a estimulação auditiva precoce” (LORENZINI, 2004, p.15), visando

(...)aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar. (LORENZINI, 2004, p.15)

O currículo de Irmã Araídes, assim, indica que, além de estar devidamente preparada para o trabalho com surdos, estava inserida numa sociedade científica que tinha por característica debater o que de mais moderno havia em termos de “reabilitação” de pessoas surdas, revelando estar atualizada nas estratégias de atendimento educacional aos surdos. Sua linha de formação, inclusive, mantém-se naquela que seria a característica pedagógica do INOSEB: a oralização.

Ao final, os currículos das Irmãs foram aprovados pelo Conselho de Educação do Distrito Federal:

1º ) A Instituição que forneceu os certificados de especialização é idônea, constatando-se isso pelo currículo que desenvolve pelos anos de eficiente atividade e pelo fato de ser reconhecida como autoridade pública do Estado onde se radicaliza a qual forneceu registros e visou os certificados das requerentes.

2º) Fazendo-se um estudo comparativo dos currículos do Ines e do Instituto Sta Terezinha, verificou-se que algumas das disciplinas não constantes do currículo deste Instituto são as previstas no art. 9º da lei 8530/46 que permite a formação de professores primários em dois anos intensivos.

4º) O Instituto Sta Terezinha deu mais ênfase às disciplinas que se ocupam da problemática do surdo ao passo que o Ines armou sua estrutura curricular baseada na do ensino normal, acrescida da estrutura curricular especializada.

5º) Será válido o argumento baseado no art. 116 da L.D.B. no julgamento do presente caso?

Art. 116-“Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério a título precário até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação.

Ao término do exame da documentação apresentada, o INOSEB foi aprovado pelo conselho:

O relatório é favorável e enfatiza o material utilizado, visando a educação especial. Apenas chama a atenção para a necessidade de ser melhor atendida a escrituração. A entidade mantenedora do Instituto Nossa Senhora do Brasil e sua congênere de São Paulo - Instituto Santa Teresinha – e sua capacidade financeira poderá ser avaliada pelo fato de ter a Caixa Econômica efetuado o empréstimo para a construção da sede definitiva que já foi iniciada nesta Capital na Avenida W4 – Q 714/914). (PARECER , 1970, p.8)

Quanto à estrutura curricular, o parecer apresenta que o funcionamento do Instituto seria dividido nas seguintes etapas da educação: a) Jardim de Infância - de duração variável; b) Classes Preliminares: 1º, 2º e 3º nível e b) Curso Primário até a 5ª série. (PARECER , 1970). As crianças atendidas pelo INOSEB, dessa forma, tinham na instituição o seu primeiro contato com o mundo da escola e da escolarização, já que esta receberia alunos do jardim de infância à 5ª série do ensino primário (prevendo, ainda, classes preliminares, para o atendimento de necessidades específicas dos educandos). Era uma socialização entre pares, ou seja, exclusiva para crianças com surdez. O atendimento dos três primeiros anos do primário era especializado, chamado de nível 1

(PARECER, 1970) ao passo que nas séries “posteriores passa-se ao ensino comum, concomitantemente com o ensino especial” (PARECER, 1970, p. 9). Em cada classe haveria 8 alunos (PARECER, 1970), o que aponta que a escola, quando viesse a funcionar completamente com todas as séries e turmas previstas, poderia chegar a uma média de 72 alunos, sendo uma instituição de pequenas proporções para os padrões do sistema educacional de Brasília, cujas escolas públicas primárias previam receber 480 alunos em dois turnos (TEIXEIRA, 1961).

Superadas, assim, as formalidades legais, o foco das irmãs passou a estar na construção da sede própria do INOSEB, como veremos a seguir.

### **A CONSTRUÇÃO DA SEDE DO INOSEB: CONSOLIDANDO AS REDES DE RELAÇÕES**

A edificação do INOSEB ocorreu de 1971 a 1973. Conforme uma das crônicas “os trabalhos da construção foram acelerados, cursistas, amigos e simpáticos à Obra ajudaram muito, organizando promoções, beneficentes: filmes, chá, jantar, etc, para conseguir dinheiro” (MENDONÇA, 1996, p.173). A fotografia abaixo, tirada em 1971 aproximadamente, retrata um desses momentos de angariação de recursos para a construção: (Figura 1)



Figura 1 – Irmã Yolanda recebendo um cheque para a construção do INOSEB

Fonte: Acervo do INOSEB

A intencionalidade do fotógrafo parece ter sido a de registrar um flagrante de solidariedade da sociedade brasileira para com as Calvarianas e sua obra. Na fotografia, vemos um senhor de terno e gravata entregando para Irmã Yolanda o que parece ser um cheque – ou seja, doação financeira. O ato da entrega foi solenizado com a participação e assistência de algumas alunas – não sabemos se do INOSEB ou do Colégio Notre Dame, que, como vimos, acolheu as irmãs e sua escola provisoriamente nessa mesma época – que, junto com outros quatro adultos não identificados (dois homens e duas mulheres), posam para o retrato que fixaria para a posteridade, agora através de uma imagem, a eficaz rede de relações estabelecida pelas irmãs, possibilitando-lhes o vil metal para a efetivação do seu intento de construção de uma escola para surdos em Brasília.

Conforme outra crônica da Congregação, com o avanço da construção do prédio do INOSEB, enquanto não era concluída, as Irmãs puderam contar com algumas “pessoas solidárias que cederam o espaço para que a educação de surdos não parasse. Entre esses espaços está o salão paroquial da Igreja Cura D’ Arcs e as Irmãs do Colégio Notre Dame”. (PASTORAL DOS SURDOS..., 2012, s. p.) Uma fotografia localizada no INOSEB apresenta os alunos com as irmãs nesse colégio:

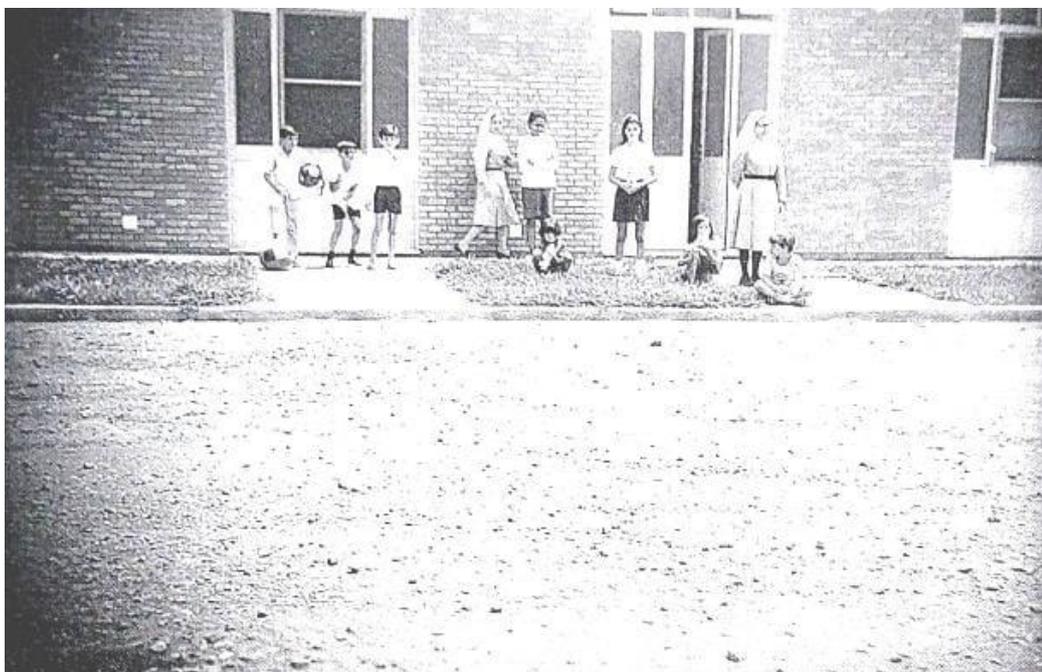


Figura 2 – Flagrante das religiosas e alunos no pátio do Colégio Notre Dame

Fonte: Acervo do INOSEB

A fotografia acima recortou do passado uma representação do cotidiano educacional propiciado pelas Calvarianas às crianças surdas. Vemos oito crianças sendo atendidas por duas religiosas, de hábito. Os três meninos à esquerda parecem estar no intervalo de uma brincadeira com bola, enquanto os demais sugerem estar descansando de alguma atividade realizada no momento anterior ao corte fotográfico. Uma das irmãs se movimentou na hora da pose, como que caminhando em direção à porta aberta, talvez, rumo a algum afazer. A outra freira posa entre duas crianças, embora mantenha o olhar para algum ponto fora do campo da foto. No conjunto, a imagem congela no tempo um instante do trabalho educativo do INOSEB, realizado pelas freiras e sua pertinácia mesmo sem ter ainda sua sede própria, fazendo da fotografia, hoje arquivada, testemunho dessa atuação.

Em 1972, uma reportagem do *Correio Braziliense*, “Ensino de Surdo reclama auxílio” (1972, p.38), descreve como foi esse período de espera pela concretização da construção do INOSEB:

Até o início do ano que vem as Irmãs de Nossa Senhora do Calvário, responsáveis por uma das obras de maior alcance social de Brasília – a escola para crianças com deficiência auditiva – esperam concluir a primeira etapa das instalações próprias do Instituto Nossa Senhora do Brasil, situado entre as quadras 714/914 Sul (W4). Tudo vai depender da colaboração da população brasiliense. Especializadas na educação de crianças surdas-mudas, as Irmãs chegaram à Capital em 1969 e se instalaram provisoriamente, na paróquia de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, no Lago e no Seminário Nossa Senhora de Fátima, onde atendiam normalmente vinte cinco alunos, mas estendia a sua assistência a cerca de quarenta, principalmente a crianças oriundas da antiga Vila do IAPI, através do método de visitas a domicílio, já que os meninos não possuíam condições de locomoverem. Dirigidas pela Irmã Yolanda Baldiotti, as Irmãs de N.S.Calvário, em número de quatro, desenvolveram suas atividades utilizando-se do método de educação auditiva e fonética de terapia da fala, através de aparelhos eletrônicos específicos. Dessa maneira as crianças submetidas a esse método aprendem a falar fazem todo curso primário podendo esse após a conclusão, receber iniciação profissional, integrando-se, portanto, na sociedade, como criaturas úteis e ajustadas. Em virtude de não possui sede própria, o Instituto para crianças surdas-mudas tem lutado com sérias dificuldades. (CORREIO BRAZILIENSE, ENSINO DE SURDO RECLAMA AUXÍLIO, 1972, p.38)

O trecho acima revela que o trabalho das Irmãs em Brasília tinha um cunho social bastante relevante, além da preocupação com a educação dessas crianças – ocasionada pela distância e não conseguirem chegar até à escola – existia uma dedicação pela obra de caridade, por meio de visitas às residências desses alunos. Mais

do que instrução do ensino, que era oferecido aos alunos surdos, existiam também conforme relata o jornal, ajuda às famílias necessitadas da antiga Vila do IAPI, uma ocupação irregular que foi “removida para Ceilândia, [localidade que] apresentou queda na qualidade de vida, uma vez que o local para onde os moradores foram destinados não possuía o mínimo de estrutura básica” (OLIVEIRA, 2007 p. 11).

Quanto “(...) à questão social, a mudança da Vila IAPI para a Ceilândia ocasionou significativa redução de renda nas famílias. Por ser muito distante do Plano Piloto, a locomoção ficava mais cara para o centro ofertador de serviço” (OLIVEIRA, 2007, p. 104). Podendo nos revelar, que muitas dessas crianças estavam em situação de vulnerabilidade, tendo em vista que devido a mudança para a Ceilândia, podem ter sido acentuados “os índices degradantes de violência, alcoolismo, prostituição, tráfico e desesperança” (OLIVEIRA, 2007, p. 106), a ponto de, no olhar retrospectivo próprio do historiador, sabermos que “em menos de dez anos a Cidade Satélite criada para resolver os graves problemas sociais das Vilas-Invasões, se destacou com o maior índice de criminalidade de todo o Distrito Federal” (OLIVEIRA, 2007, p. 106). Assim, sob forte apelo social, a reportagem apresentou ao leitor, também a obra assistencialista dessas religiosas.

As Irmãs Calvarianas mantinham a sobrevivência do Instituto por meio de doações, por essa razão, sofriam grandes dificuldades, pois dependiam dessas ajudas. Percebe-se na reportagem que isso as trazia certa frustração, pois almejavam o término o quanto antes da construção da escola. Existia então por parte das irmãs, uma preocupação com a obra que era morosa, pela falta de recursos e também pelas necessidades dos alunos. Por essa razão, presumimos que as religiosas procuraram o *Jornal Correio Braziliense* para solicitar auxílio para divulgação, correndo inclusive o risco de fechar o estabelecimento caso não conseguissem a ajuda tão esperada.

Sobre o modelo de educação de surdos ministrado na escola, a reportagem confirma uma vez mais que era uma educação oralista, isto é, preocupada com o desenvolvimento da fala por partes das crianças surdas. Embora esse modelo seja fortemente rejeitado na atualidade, era a proposta pedagógica mais aceita à época para a educação de surdos, o que confirma, mais uma vez, a atualização pedagógica das Calvarianas nesse ensino especializado.

O periódico segue relatando que ainda estava em fase do processo de construção da primeira etapa do INOSEB:

No momento, enquanto as irmãs tentam angariar recursos para conclusão da primeira etapa da obra (quatro salas de aula e um pequeno internato) as crianças são atendidas no Salão Paroquial da Igreja Cura Santo D'Arç na 914 em caráter precário e provisório. Num levantamento feito as Irmãs constataram a existência de 250 a 300 crianças em Brasília com deficiência auditiva e que precisam de assistência especializada. Algumas estão matriculadas em escolas especiais do governo, outras sem nenhuma assistência, assim torna-se necessário a conclusão das instalações do Instituto e obra. As Irmãs lançam um apelo a toda a população brasiliense afim de contribuírem para o andamento e conclusão da obra. Em entrevista com Irmã Yolanda, ela aponta que o ideal para crianças, na convivência com outras sadias é progredir mais e integrar com mais facilidade na vida da comunidade. A expectativa é que quando o Instituto esteja concluído sua primeira etapa, poderá receber em média de 25 a 30 alunos e trabalhará em convênio com a Assistência a Secretaria de Serviços Sociais e a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, afim de que possa assistir de igual maneira não só àqueles que tem condições de custear suas despesas como aqueles que não dispõem de recursos. A escola recebeu recentemente da Divisão de Educação Complementar do MEC, três conjuntos eletrônicos para educação auditiva que havia chegado de São Paulo. (CORREIO BRAZILIENSE, ENSINO DE SURDO RECLAMA AUXÍLIO, 1972, p.38)

A atitude das Irmãs em recorrer ajuda ao Jornal *Correio Braziliense* demonstra a intenção de conseguir alguma ajuda financeira por meio da divulgação de sua obra assistencialista e expandir o atendimento às crianças surdas. Sugere-se com isso, que mesmo existindo algum atendimento por parte do governo, não era suficiente o suprimento dessa demanda, tendo em vista o alto índice de crianças com deficiência auditiva em Brasília nessa época. Percebe-se também, que existia por parte do governo um convênio junto ao órgão competente de educação do Distrito Federal e a doação de recursos eletrônicos oriundos de São Paulo/MEC, visando otimizar o trabalho educativo das religiosas, novamente, pelo viés da oralização.

Na fotografia a seguir (Figura 3) vemos retratado o momento de construção dessa primeira etapa do prédio a que se refere o jornal. Irmã Yolanda parece fixar o seu olhar para o horizonte. Esse olhar, talvez, tenha querido representar sua esperança no futuro, que estava sendo preparado naquele momento, pela construção do edifício. Os dois homens, que parecem ser operários, ajudam a compor a cena: enquanto um deles para e posa para a fotografia, o outro continua seu trabalho, como que a sugerir ao expectador da imagem que o que fazia – a construção do INOSEB – era urgente e não podia esperar.



Figura 3: Construção das salas de aula e um pequeno internato- 1ª etapa do INOSEB

Fonte: Acervo do INOSEB.

O apelo das irmãs através do *Correio Braziliense* somado a outras iniciativas já mencionadas, parece ter surtido efeito. Em 02 de março de 1973, foi inaugurada a sede do INOSEB, quando sua equipe, “as Irmãs: Miriam (Helena C. Croda), Clotilde e Ancilla (Yolanda) entraram, definitivamente em casa nova. Nesse ano tiveram 18 alunos e quatro professoras: Irmã Miriam, Francisca Perdigão, Maria do Rosário e Dalva de Carvalho, esta última voluntária”. (MENDONÇA, 1996, p. 173)

Na fotografia abaixo (Figura 4), vemos a família Chaves – colaboradores da primeira hora cujo chefe, Dr. Chaves, era irmão de uma das religiosas e procurador da Congregação – ajudando a colocar a 1ª placa de identificação do Instituto Nossa Senhora do Brasil:



Figura 4: Família Chaves, colaboradores do INOSEB, ajudando a colocar a 1ª placa de identificação do Instituto.

Fonte: Acervo do INOSEB

Chama a atenção nessa foto o senso de coletividade envolvido no momento do registro: um trabalho voluntário de pessoas que se sentiam solidárias a ajudar as religiosas. A fixação da placa que identifica o território da Escola Especializada de Recuperação e Assistência aos surdos-mudos nos denota ao tipo de educação oferecido naquele período, a qual visava recuperar o surdo. A obra das Irmãs também pretendia dar assistência às famílias e aos alunos, por meio de visitas às casas das famílias, ensino para os surdos-mudos e apoio psicopedagógico aos alunos. Mais do que fotografar uma placa com dizeres de identificação, a foto congela no tempo uma espécie de tomada de posse do terreno onde estava levantada a sede do INOSEB na capital federal, resultado de um processo iniciado alguns anos antes.

Um último registro fotográfico é revelador de como as irmãs conseguiram efetivar a instalação do Instituto Nossa Senhora do Brasil: por meio de uma rede consolidada de colaboradores (Figura 5):



Figura 5: Inauguração da Sede do INOSEB

Fonte: Acervo do INOSEB

Vemos, representadas na fotografia, 75 pessoas, em sua maioria, mulheres. O padre, no canto esquerdo, era Vicente Burnier, o incentivador da vinda das religiosas para Brasília. No centro, vemos duas freiras calvarianas (uma delas, Irmã Yolanda). Fora esses religiosos, são 72 os leigos, membros da sociedade brasiliense, posando para o fotógrafo. Ou seja, temos diante dos olhos o testemunho da ampla rede de relações que propiciou a instalação do INOSEB e a construção de sua sede em Brasília, uma rede iniciada com poucas pessoas e, agora, exponencialmente maior, cuja colaboração, tida por essencial pelas religiosas, pode ter sido o motivo da fixação no tempo daquele momento em que todos se alegravam pelos resultados do trabalho coletivo, articulado pelas irmãs: a inauguração do prédio do Instituto Nossa Senhora do Brasil, fruto do capital educacional e das redes de relações que as calvarianas souberam cultivar e do capital cultural para a educação de surdos que estas possuíam.

## **A MODO DE CONCLUSÃO**

Ao término deste artigo e da narrativa histórica nele tecida, foi possível, com base nas evidências disponíveis e interrogadas, confirmar a hipótese de que a partir de uma rede de relações cultivada e ampliada desde sua chegada à capital federal e uma formação especializada para a educação de surdos de que as irmãs eram detentoras, as religiosas da Congregação de Nossa Senhora do Calvário produziram as condições adequadas para a implantação do INOSEB naquele contexto. Com efeito, desde sua chegada à Brasília, investiram na consolidação de uma rede de apoio ao mesmo tempo em que souberam utilizar-se de seu capital educacional para lograr o reconhecimento da sua instituição, *pari passu* à construção do edifício que a abrigaria.

Para além das explicações aqui elaboradas, algumas questões merecem aprofundamentos em estudos posteriores: como se deu, na prática, o trabalho educativo das calvarianas com os surdos em Brasília? A rede de relações que construíram continuou a dar base ao seu trabalho educativo na cidade? Até que ponto a formação das irmãs foi decisiva para sua prática educativa no contexto mais amplo da educação de surdos em Brasília? São questões pertinentes, mas, para as quais, a documentação aqui compulsada não oferece maiores respostas. Todavia, ainda há muito o que se explorar no acervo no INOSEB e em sua história, sendo provável que investimentos futuros permitam a formulação de respostas a essas questões aqui enunciadas. O trabalho ora

encerrado constitui-se, nesse sentido, numa primeira contribuição para o debate historiográfico sobre a educação dos surdos na capital federal.

## REFERÊNCIAS

ABREU, I. S. K. **O processo de aprendizagem do surdo e suas dificuldades.** (Monografia de Especialização). Universidade Cândido Mendes, 2009.

ACERVO DO INOSEB. **Fotografias 1, 2, 3, 4 e 5.**

ANJOS, J. J. T. Desfiles cívico-escolares no Estado Novo: uma interpretação pelas fotografias. **Acta Scientiarum.** Maringá, v. 37, p. 269-276, 2015.

BLOCH, M. **A apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, P. **Testemunha ocular: o uso das imagens como evidência histórica.** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CALVARIANAS, 2022. Disponível em: <<https://calvarianas.org.br/missões/educação/>>. Acesso em 29/11/2022.

CARDEAL ASSIS, R. D. **A Igreja Católica em Brasília nos seus primórdios.** Brasília: Edições da CNBB, 2021.

CHARTIER, R. **O mundo como representação.** Lisboa: Difel, 2002.

DARNTON, R. Introdução. In: DARNTON, R.; ROCHE, D. (orgs.) **Revolução impressa: a imprensa na França 1775-1800.** São Paulo: Edusp, 1996, p. 15-20.

ENSINO DE SURDO RECLAMA AUXÍLIO. **Correio Braziliense.** Brasília, 3 ago. 1972, p. 38.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LEONARDI, Paula. **Além dos espelhos.** Memória, imagens e trabalho: congregações católicas francesas em São Paulo. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental.** (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004.

MENDONÇA, M. L. **Presença missionária no Brasil – 1906-1996 – 90 anos da presença missionária Calvariana no Brasil.** Brasília: 1996, *mimeo*.

NASCIMENTO, V.; MOURA, M. C. Habilitação, reabilitação e inclusão: o que os sujeitos surdos pensam do trabalho fonoaudiológico? **Revista de Ciências Humanas.** Florianópolis, v. 52, 2018, p. 1-19.

OLIVEIRA, T. M. G. **A erradicação da Vila IAPI:** marcas do processo de formação do espaço urbano de Brasília. (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

**PARECER do Conselho de Educação do Distrito Federal.** Brasília, 1970.

**PASTORAL DOS SURDOS de Brasília Fundada em 1982 e hoje 15 de setembro... comemorando 30 anos, servindo e evangelizando com amor.** Brasília, 2012, *mimeo*.

PEREIRA, E. W. *et al.* (org.) **Anísio Teixeira e seu legado à educação no Distrito Federal:** história e memória. Brasília: Editora da UnB, 2018.

PEREIRA, E. W. *et al.* (org.) **Nas Asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Editora da UnB, 2011.

SILVA, C. A. A. Igreja Católica e surdez: território, associação e representação política. **Religião e Sociedade.** Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 13-38, 2012.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

# PRÁTICAS DOCENTES FRENTE À INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

## TEACHING PRACTICES IN FRONT OF THE INCLUSION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Fabiana da Silva Amorim<sup>1</sup>

Solange Lucas Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo pretende conhecer e analisar as práticas docentes dos professores que atuam nas classes comuns, com alunos com deficiência intelectual, e as possíveis implicações no processo de inclusão. Para tanto, buscou responder a seguinte questão de pesquisa: Quais práticas docentes permeiam o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental II? Nesse sentido, enveredamos pela perspectiva de diversos autores, mas comungamos com a postura de Franco (2012) ao afirmar que a prática docente pode ser sinônimo da pedagógica, mas também pode ser diferente a depender do professor que a desenvolve no contexto da sala de aula. Optamos pela abordagem qualitativa de cunho fenomenológico, utilizando como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, a observação e a análise de documentos. O estudo demonstrou que as práticas docentes, para alunos com deficiência intelectual, se pautam na concepção Objetivista, ao proporcionarem o treino e a repetição, opondo-se à concepção interacionista de Vygotsky, cuja escola em questão é permeada, substancialmente, por práticas de socialização. Então, cabe a essa escola, um olhar mais atento para que tais práticas sejam inclusivas, acreditando na capacidade que cada aluno com deficiência intelectual tem de aprender e participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras chave:** Práticas docentes; Deficiência intelectual; Inclusão.

**Abstract:** This article intends to know and analyze the teaching practices of teachers who work in common classes, with students with intellectual disabilities, and the possible implications in the inclusion process. To this end, it sought to answer the following research question: What teaching practices permeate the process of including students with intellectual disabilities in the common classes of Elementary School II? In this sense, we take the perspective of several authors, but we share the attitude of Franco (2012) when affirming that teaching practice can be synonymous with pedagogical, but it can also be different depending on the teacher who develops it in the context of the classroom. We opted for the phenomenological qualitative approach, using semi-structured interviews, observation and analysis of documents as a data collection technique. The study demonstrated that teaching practices for students with intellectual disabilities are based on the Objectivist conception, by providing training and repetition, opposing the interactionist conception of Vygotsky, whose school in question is permeated,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora vinculada à Secretaria da Educação da Bahia. E-mail: fabian-amorim@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidad del Mar (Chile). Professora titular do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (DEDU/UEFS). E-mail: solucasr@hotmail.com

substantially, by socialization practices. So, it is up to this school, a closer look for such practices to be inclusive, believing in the ability that each student with intellectual disabilities has to learn and actively participate in the teaching / learning process.

**Key words:** Teaching practices; Intellectual disability; Inclusion.

## INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vivencia um crescente processo contrário à segregação das minorias que, durante muito tempo, ficaram à margem dos processos sociais, bem como educacionais. As diferenças culturais, sociais, éticas, religiosas e de gênero estiveram sempre mascaradas sob um discurso democrático, forjado por uma elite dominante que sempre se perpetuou no poder. Entretanto, estas diferenças são desveladas a cada dia e as atitudes de exclusão são duramente criticadas por uma grande parcela da população preocupada com os direitos humanos.

Essas atitudes são advindas e/ou estimuladas por uma perspectiva de Educação Inclusiva, que vem marcando a educação contemporânea, tanto no âmbito nacional como internacional, sofrendo mudanças que oportunizam a criação de Leis que enfatizam a inclusão de todos os sujeitos, na sala de aula regular, exigindo uma adequação das escolas para esse fim.

Sob a ótica da inclusão, a escola para a diversidade, é “rica” por propiciar trocas e interações entre os sujeitos que se constroem na diversidade e não na individualidade, enquanto aspecto preponderante. A heterogeneidade, nessa perspectiva, “serve como oportunidade para os próprios educandos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de solidariedade orgânica” (CARVALHO, 2016, p.29-30).

Em se tratando da educação de sujeitos com deficiência intelectual, sabe-se que eles têm se inserido timidamente no contexto da sala de aula regular, pois longo foi o processo de exclusão vividos por esses sujeitos, em virtude da forma como eram vistos culturalmente. Contudo, ainda vivenciam, na atualidade, práticas de integração e não de inclusão, devido uma série de barreiras que existem e que tentam minar a educação inclusiva.

Nessa perspectiva, a intencionalidade desse artigo é conhecer e analisar as práticas docentes dos professores que atuam nas classes comuns com alunos com deficiência intelectual e as possíveis implicações no processo de inclusão. Assim, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Quais práticas docentes permeiam o processo

de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental II?

Esse artigo buscou problematizar as práticas dos professores, diante da inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Nessa perspectiva, exigiu o caminho metodológico da pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico, cujos sujeitos foram ouvidos e observados como protagonistas do processo. Nesse sentido, utilizamos, como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, aplicada aos professores que atuam nas turmas do 7º e 8º anos, devido à presença de alunos com deficiência intelectual. Além disso, fizemos observações sistemáticas da prática docente e a análise de documentos (Projeto Político Pedagógico da Escola e os planos dos professores).

Para subsidiar teoricamente este artigo, tomamos como referência de base as ideias de Franco (2012) e Mantoan (2006, 2015), bem como, outros autores que também discutem a temática.

Os resultados evidenciam que a escola em questão é permeada, substancialmente, por práticas de socialização, visto que os alunos com deficiência intelectual se encontram na sala de aula regular, porém só participam de algumas atividades quando conseguem realizá-las.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS INTERFACES COM A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REFLEXÕES TEÓRICAS**

A escola numa perspectiva inclusiva impõe uma reviravolta ao velho modelo escolar, redefinindo, de acordo com Mantoan, (2003, p.16) “[...] para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”. Nesse contexto, considerando a inclusão do aluno com deficiência intelectual, vista pelos professores como a mais complexa, é preciso reconhecer que os sujeitos com deficiência intelectual foram submetidos a várias práticas de exposição e exclusão e, hoje, apesar de não serem mais submetidos a testes de QI (Quociente de Inteligência), ainda são padronizados, rotulados e subestimados pela deficiência que possuem, pelos colegas, pelas pessoas ao seu entorno e até pelos professores.

Esses sujeitos, de acordo com Diniz (2012, p.10), foram rotulados por vários adjetivos pejorativos, “aleijado”, ‘manco’, retardado’, ‘pessoa portadora de necessidades especiais’ e ‘pessoa especial’, entre tantas expressões ainda vigentes [...]”. Contudo, a partir de estudos, abandonou-se a ideia de que um corpo com deficiência seria um corpo anormal e doente. Para a autora, “deficiência é um conceito complexo que reconhece o

corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2012, p.10).

Assim, os retardados, os débeis, os anormais, os deficientes como outrora eram identificados, vão sendo timidamente inseridos no sistema regular de ensino, a partir de 1970, mediante a efetivação de leis, decretos, diretrizes e declarações que priorizam a inclusão social, em virtude da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008). Contudo, mais do que o acesso, o aluno com deficiência precisa estar incluído, de fato, na sala de aula regular, ultrapassando a simples inserção física, e tendo a equidade de oportunidades para a aprendizagem e a participação.

Nesse âmbito, as práticas desenvolvidas pelos professores são de fundamental importância na escola inclusiva, pois é através delas que os alunos com deficiência poderão ser compreendidos enquanto sujeitos capazes de se desenvolverem e construir conhecimentos socialmente, mesmo apresentando dificuldades durante o seu processo de escolarização. Contudo, é preciso reconhecer que os professores não podem ser responsabilizados sozinhos pelo processo de inclusão, posto que uma série de barreiras (físicas, atitudinais, nas comunicações e informações e financeiras) corroboram e/ou dificultam a inclusão.

Mantoan (2003, p.34) sustenta a discussão acima, ao afirmar que “é nas práticas pedagógicas que predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento”. As práticas pedagógicas irão refletir em sala de aula, a maneira como esse professor encara o processo de inclusão e como ele enxerga os sujeitos com deficiência.

É importante ressaltar que, quando se discute acerca de práticas docentes, surge um grande questionamento: Práticas docentes ou pedagógicas? Alguns grupos de professores entendem como sendo sinônimas e outros as diferenciam. Para Franco (2012), as práticas pedagógicas são intencionais e se organizam para alcançar determinadas expectativas educacionais requeridas por determinada comunidade social.

Em seu livro pedagogia e prática pedagógica, Franco (2012) nos lança um questionamento: Toda prática docente é pedagógica? A esse respeito a autora salienta que, “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação [...]” (FRANCO, 2012, p.160). Na perspectiva da autora, a prática pedagógica não é simplesmente o professor chegar em sala e ensinar sua matéria aos alunos sem que antes, durante e depois, houvesse uma reflexão sobre o que vai ensinar, para quem, como e de que forma vai proporcionar a aprendizagem a todos.

No contexto apresentado, Franco (2012) assegura que o professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada quando sua postura profissional está imbuída de responsabilidade social, quando se insere coletivamente no projeto pedagógico da escola, quando acredita que seu trabalho tem significado na vida de seus alunos e quando não se restringe apenas à técnica de sala de aula, mas tem determinação para incluir as diferenças no contexto da sala de aula regular.

Pode parecer confuso a discussão entre prática pedagógica e docente, evidenciada acima, todavia, Franco foi feliz ao nos esclarecer que tanto a prática pedagógica pode ser docente quanto a docente pode ser pedagógica. O problema é que, é factível que existem professores cujas práticas docentes não são pedagógicas e esse é o grande problema, principalmente quando estamos refletindo a inclusão de alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular.

Enfim, no contexto apresentado por Franco (2012) e que, de fato, descreve o nosso entendimento sobre o assunto, se os objetivos dos professores foram intencionados pedagogicamente, se o ensino foi estruturado pensando na emancipação dos sujeitos, se existe sempre um processo de ação-reflexão-ação, essa prática do professor torna-se pedagógica, atuante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nessa perspectiva, afirmamos, com base nos autores, que a prática docente pode ser sinônimo da pedagógica, mas também pode ser diferente a depender do professor que a desenvolve no contexto da sala de aula.

## **AS PRÁTICAS DOCENTES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS PESQUISADOS: FATORES QUE LIMITAM OU POTENCIALIZAM**

Falar em práticas pedagógicas é adentrar no universo do professor, é invadir um espaço, muitas vezes não permitido, visto que, a maioria dos professores não aceita ter sua prática docente/pedagógica questionada. Não obstante, quando pensamos numa educação voltada para a inclusão dos sujeitos com deficiência, de todos aqueles que fogem ao padrão historicamente construído do aluno “ideal”, precisamos pensar numa revisão das práticas docentes, para que a escola possa garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem desses sujeitos. Haja vista, a inclusão requer novas posturas para a heterogeneidade na escola, o que é muito complexo, já que “aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprender desse aprendizado, que nos refreia nos processos de

ressignificação de nosso papel de professor, seja qual for o nível de ensino em que atuamos” (MANTOAN, 2015, p.16).

Os professores foram ensinados a responder de forma instintiva e rápida aos estímulos do ambiente, sendo que, grande parte deles ensina buscando respostas rápidas e sempre corretas e, isso não dá certo com o aluno com deficiência intelectual, pois necessita de tempo para consolidar os conhecimentos, mais que os outros. Precisa de mais estímulos, mais afeto, melhor relacionamento interpessoal para poder se desenvolver.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas são as formas que o professor utiliza para que o processo de conhecimento seja melhor construído pelo discente. Prática docente e pedagógica se entrelaçam à medida que a pedagogia as fundamenta. Sob essa perspectiva, perguntamos aos dez professores da pesquisa: “Como você desenvolve sua prática pedagógica em sala de aula para incluir alunos com deficiência intelectual?”

De maneira geral, as respostas demonstraram insegurança e incerteza dos professores perante a inclusão. Apenas <sup>3</sup>P8, mostrou que existe um planejamento prévio que embasa sua prática. E isso foi constatado durante as observações, visto que, as atividades eram sempre adaptadas e explicadas por esse professor, que priorizava a essência do conteúdo para que o aluno com D.I (Deficiência Intelectual) pudesse aprender, estudando os mesmos assuntos, mas com a atividade adaptada.

P2 reiterou que não gosta de atividades impressas, por isso faz com eles na sala, no momento em que os outros alunos estão realizando suas tarefas sozinhos. Entretanto, nos cadernos dos estudantes com D.I, quase não tinham atividades feitas pelo professor, também nas observações, foi possível constatar que tais alunos ficavam com o tempo bastante ocioso, nessa disciplina.

P4 disse que pede para algum aluno ajudar o aluno com D.I e que às vezes as atividades fugiam do assunto para que ele pudesse responder. Contudo, analisando as atividades realizadas pelo aluno com deficiência intelectual, durante as observações, constatamos que esse professor, definitivamente, não planejava para esse aluno. As atividades eram sempre pinturas desconexas (bob esponja, tartaruga ninja, animais e personagens infantis), incompatíveis com as necessidades do discente, fazendo com que esse sujeito pintasse com impaciência e desdém.

Quanto a P6, embora tenha afirmado fazer trabalhos em grupos, durante todo o período observado, isso não pôde ser constatado, pois a preocupação do professor estava

---

<sup>3</sup> A letra P e os números de 1 a 10 foram utilizados para representar os professores da escola, respeitando o sigilo e anonimato da pesquisa.

voltada para os demais alunos, não se dirigindo a esses estudantes, nem tão pouco trazendo atividades diferenciadas. Inclusive as avaliações, apesar de adaptadas, estavam muito complexas para os alunos com deficiência, já que eles, apesar de estarem no 9º ano, não sabem ler e tem dificuldades para assimilar conhecimentos mais complexos. Essa prática é muito corriqueira nas escolas, onde os alunos com deficiência avançam de série, sem ao menos terem as competências básicas desenvolvidas. Afirmando que, a preocupação em nossas escolas, não é a aprendizagem desses sujeitos, mas, sobretudo, sua socialização. Além disso, são aprovados para mascarar uma realidade de exclusão sofrida por esses alunos na sala de aula, já que muitos professores não planejam para eles, como constatado na pesquisa.

P3 e P5, apesar de afirmarem que é muito difícil incluir, demonstraram, na prática, uma maior preocupação com os alunos com D.I. Sempre destinavam um tempo para a mediação nas atividades e, também, orientavam os auxiliares (estudantes do Ensino Médio que ficam responsáveis pelo acompanhamento individual dos alunos com deficiência que necessitam de maior suporte pedagógico). Além disso, P3 desenvolveu um material impresso, adaptado para cada aluno especificamente com D.I para o ano letivo, com os conteúdos elementares de sua disciplina, mas num nível de Ensino Fundamental I, diferentemente da série, pois segundo esse professor, esses alunos sempre são aprovados e demonstram um nível de aprendizagem bem inferior à série em que estão. A aprovação sem aprendizagem é uma forma dos sujeitos se eximirem de suas obrigações, pois, como reprovar se a esse aluno não foram dadas as devidas condições de desenvolvimento?

É mister salientar que, P5, P8 e P10, sempre que traziam atividades adaptadas, tinham relação com o conteúdo trabalhado, buscando os conceitos elementares, num nível em que o aluno com D.I pudesse acompanhar e aprender o assunto que estava sendo trabalhado.

Diante do questionamento feito aos professores, das observações, da análise dos cadernos e das atividades impressas, realizadas pelos alunos com deficiência intelectual, foi possível constatar que as atividades destinadas a esses sujeitos foram ínfimas, no que diz respeito a quantidade de atividades realizadas pelos demais. Outrossim, muitas não tinham relação com os conteúdos e foram feitas sem planejamento, impressas de última hora e entregue ao auxiliar para que ele assumisse a função de professor, mesmo sem ter formação específica para realizar tal tarefa. Além disso, ficou bastante evidente que os

auxiliares, assumem, o tempo todo, a função de professor responsável por esse aluno com D.I.

Nesse âmbito, a prática da maioria desses professores para com os estudantes com D.I, não é uma prática pedagógica, mas, docente. Nas palavras de Franco (2012), para ser pedagógica seria necessário que houvesse uma reflexão antes, durante e depois sobre como ensinar para todos, mesmo havendo adaptações necessárias para que todos os alunos pudessem compreender e aprender à sua maneira e a seu tempo.

Na visão de Franco (2012, p.155), quando a prática é pedagógica uma confluência de fatores e questionamentos afloram, “como trabalhar com crianças que caminham em ritmo diferenciado? Como produzir processos de inclusão na sala de aula? Como lidar com crianças desinteressadas? Como incluir os pais no processo? [...]”. Pensando na relevância da prática pedagógica indagamos aos professores, “O que é preciso para que o professor possa desenvolver uma prática inclusiva?”

No que tange as práticas docentes, há fatores que potencializam e/ou dificultam. Quanto aos que dificultam, respondendo ao questionamento, a maioria dos professores citou, no momento da entrevista, a falta de preparo decorrente das lacunas da formação. Contudo, apesar da inclusão necessitar de pessoas com formação para que possam trabalhar com alunos com deficiência, nenhuma formação tratará especificamente de cada deficiência, o que faz com que esse sujeito necessite ir em busca de processos formativos. Além disso, se o professor tem formação, mas não se dispõe a conhecer esse aluno, a ler seus relatórios, ir até ele, ouvi-los, bem como mudar a sua prática a fim de promover uma educação inclusiva, de nada serve essa formação.

A formação do professor é, sem dúvida, um aspecto relevante na prática pedagógica inclusiva, posto que, pode embasá-la e subsidiá-la para que o professor tenha conhecimentos específicos que a fundamentem. Entretanto, ela está relacionada a toda uma vida de experiência social e pessoal, visto que não acontece apenas relacionada a processos formais, a um diploma ou certificado como afirmou Dominicé (2012).

## **AS (DES) ARTICULAÇÕES ENTRE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E OS PROFESSORES DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL**

O aluno com deficiência intelectual passa por uma rede integrada de profissionais, cada um com uma especificidade, que objetiva ajudá-lo a desenvolver-se e amenizar os problemas decorrentes da deficiência e, também, da não inserção social. Nesse contexto, é preciso considerar que os atendimentos são determinados individualmente, mediante as

cinco dimensões estabelecidas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) considerando as limitações/potencialidades apresentadas por esse sujeito, dentre elas, capacidade de raciocínio e solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência, independência, participação e interação social, relacionamento familiar, aspectos psicológicos e emocionais, entre outros (AAMR, 2006, p.21 *apud* PLETSCHE, 2014, p.113-115).

Além dessa rede integrada, os alunos com D.I também podem contar, na escola regular que frequentam, com o apoio do auxiliar/cuidador, caso necessário, dos professores da classe regular e do professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Este último, mediante curso específico ofertado pelo governo federal, a título de pós-graduação, oferece o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais, fruto da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o professor de AEE é responsável por auxiliar os alunos com deficiência nas salas regulares. Ele deve realizar uma avaliação pedagógica com esse aluno, levantando as potencialidades deles que servirão de base para o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. Precisa fazer uma assessoria e planejamento com os professores da sala de aula regular, juntamente com a orientação pedagógica da escola e, também, orientar os pais, e auxiliares e cuidadores.

Cientes da relevância dessa articulação entre professores da classe regular e professor de AEE, questionamos aos docentes pesquisados, “Você planeja e desenvolve suas atividades de forma articulada com o professor da sala de recursos multifuncionais?”

A análise das entrevistas deixou transparecer que metade dos professores, mesmo diante da presença de alunos com deficiência intelectual em sua sala e demonstrando dificuldades em incluí-los, devido a uma série de fatores, dentre eles, a falta de formação específica, já mencionada anteriormente, não demonstraram interesse em procurar a professora de AEE, para que pudessem esclarecer dúvidas e falar sobre esses alunos, já que ela os acompanha individualmente. Além disso, ficou evidente que, na maioria das vezes, a professora de AEE foi até os professores apenas para entregar atividades prontas e não para planejarem juntos, evidenciando a falta de articulação entre esses profissionais. Isso é preocupante porque compromete os atendimentos específico e pedagógico a esses alunos com deficiência intelectual.

O planejamento entre professor de AEE e das salas regulares é de suma relevância para o aluno com D.I, uma vez que, na perspectiva da inclusão escolar, “a sala de recursos constitui-se como um atendimento educacional especializado importante, pois visa oferecer apoio educacional complementar necessário para que o aluno tenha um desempenho que o possibilite permanecer na classe comum com sucesso” (MORRETTI e CORRÊA, 2009, p.487).

Sanches (1996, p.142) corrobora com a discussão, ao afirmar que o professor da sala de recursos desenvolve “uma assessoria junto aos professores dos alunos atendidos, buscando atender a demanda (ou parte dela) de apoio especializado para o trabalho a ser desenvolvido, em sala de aula, com as crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais”.

Essa relação de distanciamento entre professores da sala regular e professor de AEE, evidenciada nas entrevistas e também durante as observações, fere os princípios da inclusão, posto que “um aspecto a ser destacado é que o atendimento educacional especializado precisa estar inserido em um projeto político e pedagógico amplo, que envolva todo o sistema de ensino e, dessa forma, respalde o trabalho desenvolvido” (SANCHES, 1996, p.136). Além, é claro, de dificultar a inclusão do aluno com D.I, já que o professor da sala regular não conhece suas potencialidades e limitações, bem como a melhor maneira de chegar até ele.

## **ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES NO COTIDIANO DAS CLASSES INCLUSIVAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

A ideia de uma escola inclusiva, aberta a todos é algo desafiante, pois requer comprometimento, disposição, convicção, formação, estudo e um esforço conjunto e contínuo de todos que vivenciam o ambiente escolar, para que atitudes e práticas de exclusão não minem o projeto de inclusão escolar. Encontrar soluções que respondam à questão do acesso, da permanência e da aprendizagem dos alunos não tem sido fácil. Conquanto, esse é o desafio da educação inclusiva, além, é claro, do reconhecimento e da valorização das diferenças, sem discriminar ou segregar os alunos. “Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo [...]” (MANTOAN, 2006, p.18), pelo contrário, iguala-se apenas as oportunidades de ensino/aprendizagem, posto que, as desigualdades naturais existem e não devem ser eliminadas, mas oportunizadas.

É fato que os alunos com deficiência intelectual têm sido inseridos nas escolas comuns. Portanto, precisam partilhar da igualdade nos processos educacionais, mesmo sendo diferentes, cujos professores devem ensinar a todos, considerando as singularidades existentes no contexto da sala de aula. Diferentemente dos outros sujeitos presentes na escola, o professor é o agente principal mediador do conhecimento, cujo ato de ensinar se materializa através de suas práticas que devem ser permeadas por diversas estratégias, para que consiga alcançar a todos e atingir o objetivo maior que é a inclusão. Nesse aspecto, as estratégias são caminhos que o docente toma para que o aluno chegue até o conhecimento.

Diante do exposto acerca das estratégias pedagógicas que norteiam as práticas dos professores, indagamos aos sujeitos da pesquisa sobre: “Como você planeja e desenvolve as atividades em suas aulas, para atender às diferenças dos alunos com D.I?”

As declarações dos professores deixaram transparecer que quase todos preocupam-se apenas com as atividades diferenciadas impressas, com imagens, para os alunos com deficiência intelectual e aulas expositivas para todos. Apenas P3 afirmou utilizar jogos, o que é muito pouco no universo de 9 professores pesquisados.

A declaração de P7 é bastante preocupante. O professor afirmou utilizar atividades “bem abaixo, para criança mesmo”, com um aluno adolescente que está no 8º ano. Tal afirmação demonstra que, aos alunos com deficiência intelectual não são proporcionados momentos de aprendizagens significativas como aos demais. Estão no 8º ano e não desenvolveram a competência da leitura e, mesmo assim, são aprovados, pois para eles o que importa é a “socialização”, algo que está em evidência. É interessante observar que, apesar de apenas P7 ter feito essa declaração, P3 também comunga dessa afirmação, ao falar que nem sempre consegue realizar atividades atreladas ao conteúdo, pois eles estão num nível de Fundamental I. Além disso, no período de observação e nas análises dos documentos, ficou explícito que todos partilham desse discurso e que promovem atividades num nível bem abaixo, contrariando o pensamento de Vygotsky a respeito da importância de se utilizar também atividades mais complexas e abstratas, para os alunos com deficiência intelectual.

Ademais, fazendo uma relação entre as respostas dos professores e as observações em sala, quanto às atividades realizadas pelos alunos e as estratégias utilizadas pelos professores, é possível afirmar que esses docentes ainda estão presos ao modelo tradicional, cujas atividades realizadas eram sempre escritas, com exceção de P8 que

trouxe atividades mais artísticas e P10, mais esportiva, porque já faz parte da configuração dessas disciplinas.

As atitudes dos professores, com ênfase em uma perspectiva tradicional, além de não incorporarem as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) e a TA (Tecnologia Assistiva) em suas práticas, reforçam a nossa afirmação de que a Concepção Objetivista ainda é muito presente nas práticas desses docentes, o que é preocupante, visto que, essa concepção sofreu grandes críticas na Educação Especial, ao enfatizar o comportamento condicionado da pessoa com deficiência, limitando as possibilidades desse sujeito de desenvolver a competência e a capacidade de aprender a pensar.

Diferentemente do exposto, os docentes poderiam utilizar uma diversidade de recursos que auxiliassem na aprendizagem e na inclusão do D.I e, muitas delas, já presentes na escola, na sala de AEE, como, globos giratórios, jogos de quebra cabeça e de encaixe numérico, alfabético, de cores, partes do corpo, frutas, alimentos, notebook, dentre outros. Além de trabalhos em grupo, uso de vídeos e filmes curtos, e até mesmo, jogos construídos em sala pelo aluno com D.I, através de colagens, montagens e materiais recicláveis, bem como as TIC.

Pimentel (2012, p.144) partilha dessa ideia, acerca da importância das estratégias utilizadas pelos professores inclusivos na educação, ao postular que o professor necessita realizar diferentes atividades e “aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo, que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Tendo em vista que seu objetivo maior é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los”.

Quanto à segunda questão “Quando você dá aulas expositivas, que cuidados você toma para torná-las acessíveis aos alunos com deficiência intelectual e para envolvê-los nas discussões?”

No tangente à inclusão do aluno, na hora da explicação, as respostas confirmam a observação realizada na sala de aula, onde, na maioria das vezes, presenciamos os professores explicando para os demais alunos, enquanto os com D.I ficavam pintando, dormindo, respondendo atividades ou olhando para o professor sem que esse lhe dessa devida atenção, sendo que só dois professores (P8 e P10) se reportavam aos alunos com D.I na hora da explicação, constituindo-se uma exceção.

As falas dos professores foram bastante sinceras e também preocupantes. P2 e P3 afirmaram que não tomam cuidado em incluí-los durante a explicação. Essa afirmação deixa evidente que os alunos com D.I estão invisíveis na sala, excluídos, mesmo diante

da proposta de educação inclusiva. O pior é que essa realidade foi presenciada em todas as disciplinas, durante as explanações de conteúdos, no período de observação. P4 chegou a asseverar que eles não aprendem de forma alguma, porque o conteúdo é complexo. O descrédito desse professor, além de demonstrar uma visão determinista, que não crê nas potencialidades desse aluno, ainda contribui para que ele, sequer, tente mediar. No entanto, isso pode acontecer, também, porque esses alunos estão avançando de série, mesmo sem adquirirem as competências básicas de cada etapa, fato evidenciado durante as observações, onde quatro alunos com D.I estão no 8º ano, sem ao menos serem alfabetizados.

Tal situação demonstra que a política educacional do município, para esses alunos, está voltada, basicamente, para a questão da socialização. Nesse contexto, nunca são reprovados e, dessa forma, o professor não precisa preocupar-se com a aprendizagem desses sujeitos. Através do discurso e da prática de não reprovação, alguns docentes se eximem de suas funções/responsabilidades.

P7 sustentou que os alunos com D.I não prestam atenção. Todavia, não reconhece que não prestam atenção, porque a aula não é apropriada para eles e, por isso, não conseguem acompanhá-la, por uma série de fatores, inclusive pela exclusão durante as aulas expositivas.

Diante do exposto, na percepção de grande parte dos professores, incluir é trazer atividades diferenciadas e entregar a auxiliar para realizá-la com os alunos com D.I, enquanto eles explicam o conteúdo para os demais. Desse modo, os professores costumam delegar a responsabilidade aos auxiliares. Alguns, inclusive, orientavam os auxiliares para que buscassem algo para que esses alunos pudessem fazer.

Pelo tom das respostas no momento da entrevista, percebemos dificuldades dos professores no desenvolvimento de práticas inclusivas. As atitudes dos professores evidenciam que os profissionais da escola precisam passar por um processo de formação continuada, a respeito das práticas de inclusão, para que possam conhecer as especificidades desses alunos e criar estratégias pedagógicas que atendam a esse público, e não fiquem restritos às concepções tradicionalistas que pouco ajudam os alunos com deficiência intelectual.

Segundo Vygotsky (2003), acima de tudo, é substancial que a escola acredite na capacidade que o sistema nervoso central e o aparato psíquico do sujeito com deficiência intelectual têm de se modificar para compensar o problema.

Considerando o contexto apresentado, a realização da Educação Inclusiva necessita da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, cuja heterogeneidade seja respeitada e o aluno com deficiência participe dos processos educacionais ativamente. Nessa perspectiva, os professores precisam conhecer como ocorrem os processos de inclusão e não se aventurar sem embasamento teórico e sem fundamento metodológico.

Cabe, também, a esses professores se fazerem sujeitos autônomos e buscarem conhecimentos e formações, que os auxiliem na escolha de melhores estratégias pedagógicas, que compartilhem da proposta de educação inclusiva e não aquelas que ainda estão vinculadas ao paradigma da integração escolar. Ademais, os professores precisam ler os relatórios, planejar com os colegas e com os professores de AEE, para que os sujeitos com deficiência intelectual sintam-se parte desse projeto de inclusão escolar e tenham a oportunidade de construir conhecimentos.

Após a análise dos dados, pudemos concluir que as estratégias utilizadas pelos professores, em suas práticas, não têm propiciado a educação inclusiva, pois a meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema escolar. Contudo, não se consegue obter êxitos, sem enfrentar os desafios que a educação inclusiva propõe, principalmente porque recaem sobre o fator humano. Não basta os professores reconhecerem suas falhas, como fizeram alguns docentes pesquisados, o reconhecimento é louvável, mas infundado e ineficaz se não vier acompanhado de mudanças atitudinais.

Diante do exposto, é substancial que passemos a acreditar no potencial do aluno com deficiência intelectual, buscando aprender mais sobre como agir, como planejar, diante de sua deficiência, para que lhes proporcionem atividades ricas de aprendizagem, sem a preocupação com resultados rápidos, mas dando-lhes, equidade de oportunidades para aprender. Mesmo porque, quando se trata de sujeitos com deficiência, o que está em jogo não é a rapidez nas respostas esperadas, mas ser sensível à condição deles e acreditar que aprendem com a devida intervenção pedagógica e não achar que estão na escola apenas para se socializar porque não conseguem aprender.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sair de uma concepção de sociedade e escola excludentes para viver uma outra, fundada na diversidade humana e na inclusão de alunos com deficiência na escola regular, significa vivenciar uma profunda transformação em toda a dinâmica educacional, bem

como na construção dos valores éticos e morais não mais centrados num modelo de sociedade capitalista e hegemônica vigente.

Nessa perspectiva, as práticas docentes desenvolvidas pelo professor são de fundamental importância na escola inclusiva, sem recair sobre eles, evidentemente, toda a problemática que se manifesta a respeito da inclusão. Ademais, para que a inclusão escolar possa fluir, é imprescindível que todos os professores, coordenação pedagógica, alunos, corpo diretivo e equipe de apoio vislumbrem essa nova perspectiva educacional, sem preconceitos, visando a formação dos sujeitos indistintamente.

No tocante à realidade investigada, a partir do processo de observação, constatamos que a gestão escolar não faz objeção à presença desses alunos e que a escola vem tentando implementar mudanças que possam torná-la inclusiva, propondo, no Projeto Político pedagógico e nos encontros de AC (Atividade complementar), ações e discussões que fomentem a inclusão.

Quanto às análises dos documentos, dentre elas, atividades e avaliações escritas elaboradas para os alunos com D.I, percebemos que elas, em sua maioria, não atendem a perspectiva de inclusão. Demonstram falta de conhecimento, por parte de alguns professores, das necessidades dos estudantes com D.I. Além disso, a quantidade de atividades era muito inferior, em relação as atividades realizadas pelos demais alunos, constatando-se que os alunos com D.I ficavam a maior parte do tempo ociosos. Acrescentamos, ainda, que muitos professores começaram a elaborar atividades, com maior frequência, durante o período em que estiveram sob nossos olhares, visto que, nas análises dos cadernos e dos portfólios as atividades eram bem reduzidas em relação aos demais alunos.

Quanto às entrevistas, percebemos sinceridade nos professores ao declararem que suas práticas deixavam a desejar e que precisavam melhorar. Relataram que não costumam procurar o professor de AEE da escola, nem ler os relatórios dos alunos com D.I. Alguns docentes chegaram a assumir que tem falhado muito com os alunos com D.I, principalmente nos momentos de aulas expositivas, onde, na maioria das vezes, essas aulas eram voltadas para os demais alunos.

A análise dos dados nos revelou, também, que o aluno com deficiência intelectual, sob o contexto apresentado, está apenas integrado na sala de aula regular. Ele se encontra na sala, participa das atividades quando consegue realizá-las. Quando não, permanece na sala mesmo assim, realizando tarefa adaptada ou outra qualquer, com a auxiliar ou como ouvinte. A integração escolar é um processo parcial, uma vez que, nem todos os alunos

com deficiência cabem na sala de aula regular, mas apenas aqueles que conseguem se adaptar a ela.

O estudo revelou ainda que, apesar da integração permear a vida escolar dos alunos com deficiência intelectual é possível observar algumas práticas inclusivas, mesmo que pontuais, demonstrando que, quando o professor se sensibiliza e se prepara, consegue desenvolvê-las, envolvendo esses alunos, sem padronizá-los ou rotulá-los.

As estratégias são o caminho que o docente toma para que o aluno chegue até o conhecimento. Então, quanto mais diversificadas, mais possibilitarão o desenvolvimento de habilidades e competências. Assim, práticas que incluam jogos de diversas formas favorecem o desenvolvimento da atenção, da concentração e da memória e facilitam a aprendizagem do aluno com D.I.

Diante do exposto, é preciso construir uma escola inclusiva que atenda adequadamente os estudantes com deficiência, considerando suas potencialidades e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem e como diria Bourdieu (2007), transforme reprodução em emancipação.

Após elencar tais considerações, sem o intuito de culpabilizar os atores da escola, mas de sugerir mudanças que possam transformar a educação dos sujeitos que ainda não se encontram incluídos numa escola, consideramos que a escola precisa proporcionar momentos de reflexões para que as ações ali construídas se fundamentem numa prática pedagógica sólida e inclusiva, que valorize e propicie momentos ricos de ensino/aprendizagem, independentemente de suas singularidades.

Acrescentamos que as reflexões, aqui traçadas, são necessárias para se pensar em novas práticas para uma educação comprometida com a edificação de sujeitos autônomos que se respeitam, independentemente de suas características físicas, psicológicas ou sociais. Para tanto, pensamos ser necessária uma mudança de atitude, com vistas a construção de uma cultura de trabalho colaborativo, em que as trocas de saberes e experiências possibilitem transcender o discurso e construir uma educação que seja, de fato, inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva*. Brasília. DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 11.ed. (revista atualizada) – Porto Alegre: Mediação, 2016.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. MACEDO, Roberto Sidnei et al. (Orgs.). In: *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* 1ed. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. IN: MANTOAN, Maria Tereza Eglér & PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

\_\_\_\_\_, Maria Tereza Eglér. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: v *CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5.*, Londrina, 2009. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina., 2009. p.485-492 (1 CDROM)

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *O professor e a educação inclusiva*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139 – 145.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2.ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SANCHES, I. R. *Necessidades educativas especiais: apoios complementares educativos no cotidiano do professor*. Porto Ed., 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

**AUDIODESCRIÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS  
PARA UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA EXPERIÊNCIA  
DOCENTE A SERVIÇO DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

**AUDIODESCRIPTION IN TEACHING BRAZILIAN SIGN LANGUAGE TO A  
PERSON WITH VISUAL IMPAIRMENT: A TEACHING EXPERIENCE AT  
THE SERVICE OF INCLUSION IN HIGHER EDUCATION**

Adriana da Paixão Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto é um registro de uma prática docente realizada, em contexto remoto, no atendimento educacional especializado de uma aluna com baixa visão e estudante do curso de Pedagogia de uma universidade federal. Sendo uma experiência piloto da autora, o artigo traz alguns conceitos necessários para o desenvolvimento da atividade: audiodescrição e sua estrutura-base, audiodescrição didática (ADD), língua brasileira de sinais e seus parâmetros, além de elementos necessários à compreensão do atendimento educacional especializado, também conhecido como AEE. A metodologia aplicada foi a pesquisa-ação, na qual a autora se fez presente em todas as aulas a fim de recapitular os conhecimentos prévios sobre a Libras e como ela poderia ser ensinada, de maneira remota, a essa estudante com baixa visão. Conclui-se que o uso da audiodescrição no ensino de Libras não só contribui para a aprendizagem de pessoas cegas ou com baixa visão, mas também colabora para a organização da espacialidade daqueles que são considerados indivíduos típicos, isto é, o sujeito que não apresenta deficiências, transtornos de desenvolvimento ou quaisquer tipos de distúrbios de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Visual. Audiodescrição Didática. Língua Brasileira de Sinais.

**Abstract:** This text is a record of a teaching practice performed, in a remote context, in the specialized educational care of a student with low vision and student of the Pedagogy course of a federal university. Being a pilot experience of the author, the article brings some concepts necessary for the development of the activity: audio description and its basic structure, didactic audio description (ADD), Brazilian sign language and its parameters, as well as elements necessary to understand specialized educational care. The methodology applied was action research, in which the author was present in all classes to recap the previous knowledge about Libras and how it could be taught remotely to this student with low vision. It is concluded that the use of audio description in the teaching of Libras not only contributes to the learning of blind or low-vision people, but also contributes to the organization of the spatiality of those who are considered typical individuals, that is, the subject who does not have disabilities, developmental disorders or any type of learning disorders.

---

<sup>1</sup> Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora vinculada à Secretaria da Educação da Bahia, com atuação no Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual Professora Cátia Paim. E-mail: adrianasantos20@gmail.com

**Keywords:** Inclusive education. Specialized Educational Service. Visual impairment. Audiodescription Didactics. Brazilian Sign Language.

## INTRODUÇÃO

Ao adentrar em uma sala de aula, o docente acredita que seu trabalho irá se resumir ao processo ensino aprendizagem dentro das suas possibilidades, considerando que tão somente irá atender estudantes rebeldes, comportados, enfim, aqueles que apresentam um comportamento considerado típico de crianças, jovens e adultos. Mas, quando chega um estudante com algum tipo de deficiência, ocorre uma desorganização, tanto didática quanto comportamental, de todos que estão ali inseridos.

Tratando-se de pessoas com deficiência, o processo é desafiador, uma vez que as adaptações didático-pedagógicas são ainda mais desafiadoras: material adaptado em braille, tradutor-intérprete de língua de sinais, cadeiras adaptadas, enfim, uma série de modificações surgem e devem ser realizadas com certa urgência, pois são estudantes que precisam dessa acessibilidade para que acompanhem as atividades sem prejuízos.

Estudantes da Educação Básica contam com o Atendimento Educacional Especializado, conhecido como AEE, no qual, a partir do atendimento realizado no contraturno, o estudante tem acesso a diversas estratégias adaptadas às suas necessidades, orientando-o a acompanhar as aulas considerando as necessidades de sua deficiência ou transtorno. Estudantes do Ensino Superior contam, geralmente, com os materiais adaptados pelos chamados Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Especiais – NAPE ou NAPNE, dependendo de cada IES. Contudo, no período de transição entre o ensino remoto e o ensino presencial, houve uma grande demanda no atendimento realizado por esses núcleos, não atendendo de maneira efetiva os estudantes que estivessem precisando de acompanhamento durante as aulas.

O artigo apresenta uma atividade realizada durante esta fase considerada crítica para todo o mundo, uma vez que estávamos enfrentando uma pandemia de grandes proporções, causada pela disseminação desenfreada do coronavírus, que iniciou no final de 2019. A atividade desenvolveu-se no primeiro semestre de 2022, no componente curricular LIBRAS I, do curso de Licenciatura em Pedagogia. A aluna atendida tem baixa visão por retinose pigmentar, o que pedia atividades muito concretas e que fizessem algum sentido na construção daquele conhecimento que, muitas vezes, a aluna alegava ser impossível aprender.

Dáí veio a necessidade de se utilizar um recurso de tecnologia assistiva que tivesse as características listadas pela estudante, tendo, de maneira lúcida e consciente, optado pela audiodescrição. Tanto ela quanto a docente da disciplina concordaram. A seguir, será feito um detalhamento de como a audiodescrição contribuiu e contribui para uma prática docente verdadeiramente inclusiva, seja em ambiente remoto, seja em sala de aula presencial.

## **BASES TEÓRICAS**

Compreender a língua de sinais e como ela poderia ser apresentada a uma estudante com deficiência visual, foi necessário organizar um referencial teórico que contemplasse a Libras e a audiodescrição, dois recursos de tecnologia assistiva que, inicialmente, atende dois públicos diversos, o que tem deficiência visual e o que tem surdez.

## **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – PARÂMETROS**

Muitas são as línguas de sinais pelo mundo. No Brasil, temos a Língua Brasileira de Sinais, conhecida por sua sigla LIBRAS. Assim como na Língua Portuguesa, temos muitas variações regionais na Libras, tornando ainda mais interessante e rico o aprendizado dessa língua. Sim, a Libras é uma língua, pois apresenta estruturas gramaticais que lhe conferem tal *status*. Além disso, precisamos ter consciência de que a Libras não é derivação das línguas orais auditivas, uma vez que possuem, conforme dito anteriormente, uma estrutura gramatical específica e independente (FERREIRA et al., 2011).

Felipe e Monteiro (2006) reiteram que

Ao se atribuir às línguas de sinais o status de língua é porque elas, embora sendo de modalidade diferente, possuem também estas características em relação às diferenças regionais, socioculturais, entre outras, e em relação às suas estruturas porque elas também são compostas pelos níveis morfológico, sintático e semântico (FELIPE; MONTEIRO, 2006, p. 21).

Mas, para sinalizar, é necessário ao usuário uma organização corporal e o uso de expressões faciais que sejam condizentes à produção de cada sinal, sejam números, palavras ou frases. Usualmente, são utilizados cinco parâmetros, quais sejam:

a) **Configuração de mão:** é a forma como a mão está ao realizar o sinal. Na Libras, são 64 configurações diferentes, que podem ser realizadas com uma ou duas mãos, dependendo do sinal.

b) **ponto de articulação:** é o lugar onde incide a mão predominante configurada, que pode tocar em alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor).

c) **movimento:** os sinais podem ter movimento ou não. Dois exemplos são a letra ‘ç’ e ‘c’. O que difere uma da outra é o movimento estabelecido para o ‘c’, que é movimentar o pulso, para frente e para trás, com a mão em configuração de ‘c’, conforme a seguir:

**Quadro 1** – Quadro com a representação das letras C e Ç, em Libras e audiodescrição

 <p>C</p>	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Palma da mão para frente. Mão na altura da boca. Dedos dobrados, formando um semicírculo (movimento análogo ao ato de pegar um copo, porém sem encostar as pontas dos dedos).</p>
 <p>Ç</p>	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Palma da mão para frente. Mão na altura da boca; dedos dobrados, formando um semicírculo (movimento análogo ao ato de pegar um copo, porém sem encostar as pontas dos dedos). Girar o pulso duas vezes, para frente e para trás.</p>

Fonte: Autoria própria (2022)

d) **orientação/direcionalidade:** os sinais têm uma direcionalidade com relação aos parâmetros já apresentados.

**Quadro 2** – Quadro com a representação da letra L e do ponto cardinal Leste, em Libras e audiodescrição

 <p>L</p>	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Palma da mão para frente. Dedos mínimo, anelar e médio dobrados na palma. Indicador esticado para cima. Polegar esticado para fora.</p>
<p><b>Leste (localização)</b></p> 	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Mão em configuração de L, colocada no centro do tórax. Sem mover a mão, mover o braço para a direita.</p>

Fonte: Autoria própria (2022)

e) **expressão facial e/ou corporal**: muitos sinais têm em sua configuração um traço diferenciador a expressão facial e/ou corporal. Seguem dois exemplos:

**Quadro 3** – Quadro com a representação do verbo CONSEGUIR (afirmativa e negativa), em Libras e audiodescrição

<p><b>Conseguir</b></p> 	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Mão em configuração de L (24). Palma da mão virada para trás. Girar o pulso duas vezes deixando a palma da mão para frente.</p>
<p><b>Não conseguir</b></p> 	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Mão em configuração de L (24). Palma da mão virada para trás. Com expressão facial triste, girar o pulso duas vezes deixando a palma da mão para frente, movimentar a cabeça de um lado para o outro.</p>

Fonte: Autoria própria (2022); Capovilla; Raphael; Maurício (2009, p. 656; 1566 - adaptado)

Assim, faz-se importante saber que

as línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. Apesar da diferença entre línguas de sinais e línguas orais, no que concerne a modalidade de percepção e produção, o termo “fonologia” também tem sido usado para referir-se também ao estudo dos elementos básicos das línguas de sinais (QUADROS, KARNOPP, 2004, p. 48).

Portanto, a língua de sinais, independentemente do local, precisa ser respeitada enquanto língua primeira da pessoa surda. Ela tem elementos sintáticos e semânticos tanto quanto qualquer outra língua não gestual. Ela representa uma comunidade que está fundamentada em uma identidade e cultura próprias de seus usuários.

## **DEFICIÊNCIA VISUAL E AUDIODESCRIÇÃO**

A deficiência visual é considerada por muitos uma incapacidade sensorial que provoca naqueles que não a conhece, reações como medo, gerando uma superstição que beira a ignorância. As pessoas, de um modo geral, consideram a pessoa com deficiência

visual (cega ou de baixa visão) como sendo incapaz fisicamente e, também, possuidora de dons sobrenaturais ou de percepções extrassensoriais.

A baixa visão é uma situação intermediária entre a visão normal e a cegueira, em que uma pessoa com a melhor correção óptica convencional, ou após tratamento cirúrgico não consegue realizar uma ou várias tarefas diárias, como escrita, leitura, deslocamento na rua, ou, ainda, tenha dificuldade para ver televisão, cozinhar, dentre outras, não significando que não venha necessitar de recursos de tecnologia assistiva como programas leitores de tela, do Braille ou da Audiodescrição.

Para a organização de um plano de atendimento individualizado dessa pessoa, é importante o relatório gerado a partir de uma avaliação oftalmológica, com importantes informações a pesquisas sobre o tema ao público interessado, incluindo aqueles que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que é necessário elaborar estratégias pedagógicas para potencializar o máximo possível o resíduo visual ou a sensorialidade da pessoa cega ou com baixa visão.

Em 2018, em artigo publicado na Revista Inventário, Franco (p. 2) reinterpreta o conceito de AD da seguinte forma:

Entende-se por audiodescrição (AD), uma modalidade de tradução audiovisual (TAV) intersemiótica que objetiva, prioritariamente, o acesso de pessoas com deficiência visual a produtos visuais (obras de arte, ilustrações, gráficos e fotos, por exemplo) e audiovisuais (filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, conferências, eventos esportivos, e outros) através da tradução de signos visuais em signos acústicos, ou seja, da transformação de imagens em palavras (FRANCO, 2018, p. 2).

Trata-se, portanto, de uma tradução *intersemiótica*, em que temos uma recodificação de signos não verbais em signos verbais, que oferece uma descrição das informações visuais que não estão contidas no diálogo, como expressões faciais, gestos, ambientes, figurinos, mudanças de tempo, títulos. É descrever as imagens, é traduzi-las em palavras, oferecendo uma construção de retrato verbal de pessoas, paisagens, objetos, cenas e ambientes, sem expressar julgamento ou opiniões pessoais a respeito.

No Brasil, a utilização do recurso foi inspirada a partir de um festival alemão de cinema, *Como nós vivemos*<sup>2</sup>, que, em 2001, exibiu o primeiro curta-metragem escrito e dirigido por Gustavo Acioli, produzido por Lara Pozzobon da Costa, *Cão Guia*<sup>3</sup>, que data de 1999. produzido em 1999. Em agosto de 2003, o Festival *Assim Vivemos* tornou-se o

---

<sup>2</sup> Traduzido do alemão *Wie wir Leben*.

<sup>3</sup> Disponível em: [http://portacurtas.org.br/filme/?name=cao\\_guia](http://portacurtas.org.br/filme/?name=cao_guia). Acesso em: 14 nov. 2020.

primeiro evento público de exibição de filmes no Brasil a apresentar curtas metragens já com o recurso de acessibilidade. Graciela Pozzobon destacou-se como a primeira audiodescritora do festival que, na edição de 2007, foi pioneiro em convidar uma pessoa cega, Marco Antonio de Queiroz, o MAQ<sup>4</sup>, para fazer parte do Júri e premiar as melhores películas.

## **AUDIODESCRIÇÃO DIDÁTICA – ADD**

Em contexto didático, a audiodescrição recebe o nome de Audiodescrição Didática (ADD), tendo Elton Vergara-Nunes como expoente desse recurso. Sua tese originou alguns artigos, guias e manuais, sendo o Guia Prático de Produção de Audiodescrição Didática (2012), publicado por Zehetmeyr, Ferreira Filho e o próprio Vergara-Nunes, a base metodológica para as aulas ministradas.

Segundo Vergara-Nunes (2016), a ADD é um recurso que deve ser utilizado pelo professor-audiodescritor, considerando o grau da deficiência do seu aluno (se cegueira congênita ou adquirida ou baixa visão), se conhece cores ou quaisquer outros elementos visuais. O profissional pode, em sua construção, utilizar a subjetividade. Ou seja,

Se uma imagem representa uma emoção, ela deve estar contida na ADD e também provocar emoções. É necessário conhecer o usuário para que se possa considerar sua cultura. O aprendiz cego ou com baixa visão poderá, em igualdade de condições, utilizar o mesmo material didático apresentado aos alunos não cegos, tendo o professor-audiodescritor autonomia para incluir ou eliminar informações, pois o foco da aprendizagem será o potencial daquilo que se quer ensinar através da imagem. (VERGARA-NUNES, 2016).

O autor ainda esclarece que a audiodescrição didática precisa ter características próprias, considerando o contexto educacional, e que não se prenda às “genéricas normas e orientações para audiodescrições comerciais” (VERGARA-NUNES, 2016, p.242). Contudo, a ADD aplicada neste contexto, não foi objetivamente direcionada conforme apresentado no Guia, e levou em conta as características descritas no mapa mental a seguir:

### **Figura 1 - Aspectos relevantes da Audiodescrição Didática - ADD**

---

<sup>4</sup> \* 20/10/1956 – † 02/07/2013. Este pesquisador e ativista pelos direitos das pessoas com deficiência merece menção nesta pesquisa, uma vez que, mesmo com suas limitações de saúde, continuou até 2010, lutando pela acessibilidade digital e cultural das pessoas com deficiência, tendo escrito inúmeros artigos e participado de várias palestras pelo país. Informações disponíveis em: <http://www.acessibilidadelegal.com/00-curriculo.php>. Acesso em: 14 nov. 2021.



Fonte: Vergara-Nunes (2016, p. 242)

Enfim, diferente da audiodescrição apresentada por autores renomados na área, a audiodescrição didática pretende traduzir a imagem em palavras levando em conta as inferências de quem audiodescrever, tendo a subjetividade um papel importante nesse processo.

## BASE METODOLÓGICA

Este trabalho surgiu da necessidade de ensinar a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS a uma aluna com baixa visão por retinose pigmentar. A maior dificuldade estava em pensar em estratégias que pudessem favorecer a inclusão dessa aluna na turma que estava, ainda por conta da pandemia, no ensino remoto. A partir de conversas com a professora da IES, durante a aula de apresentação do alfabeto em LIBRAS, surgiu a ideia de produzir um material que fosse além do ensino da Libras, mas que fosse também um fator de inclusão de toda a turma. Ao percebermos as descrições de alguns sinais, apresentadas em um dicionário trilíngue, sentimos que o texto apresentado não condiz com o sinal correspondente.

Toda a metodologia de trabalho foi desenvolvida no Google Meet, uma vez que o primeiro semestre de 2022 ainda havia aula no sistema remoto. Duas vezes na semana,

no turno noturno, Nanci ministrava as aulas sempre buscando adequar o ensino da Libras ao ambiente remoto. Por uma indicação, a aluna matriculou-se nesse horário de aulas após algumas tentativas, pois não adiantaria matricular-se no componente que tivesse um docente surdo.

Inicialmente, a docente apresentou as primeiras letras, tendo a autora como audiodescritora dos sinais para a aluna com baixa visão. Nanci fazia o sinal duas vezes, os estudantes repetiam e, após isso, o sinal era audiodescrito a partir dos parâmetros da Libras, pensando na movimentação ampla para a específica, tal como o exemplo a seguir:

**Quadro 3** – Letras em Libras e sua respectiva descrição no DEIT-LIBRAS

 <p><b>A</b></p>	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Mão vertical fechada, palma para frente, polegar tocando a lateral do indicador.</p>
 <p><b>B</b></p>	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Mão vertical aberta, palma para frente, dedos unidos, polegar dobrado contra a palma.</p>

**Fonte:** Capovilla; Raphael; Maurício (2009, p. 125; 345 - adaptado)

Após isso, foi feita uma comparação da descrição do sinal apresentada no Novo DEIT-LIBRAS e a audiodescrição realizada durante a aula para a aluna, verificando-se o seguinte:

**Quadro 4** – Letras A e B, em Libras e sua respectiva audiodescrição

 <p><b>A</b></p>	<p><b>Audiodescrição da imagem:</b> Palma da mão para frente e na altura da boca, fechada. Polegar encostado no indicador (análogo ao movimento feito para bater à porta).</p>
 <p><b>B</b></p>	<p><b>Audiodescrição da imagem:</b> Palma da mão para frente. Mão na altura da boca, ao lado do rosto. Dedos juntos e esticados para cima e polegar com a ponta apoiada na base do indicador.</p>

**Fonte:** Autoria própria (2022)

A diferença entre a descrição do DEIT-LIBRAS e a audiodescrição é que a segunda traz elementos mais próximos ao que a aluna precisa compreender, por conta de sua baixa visão. A descrição do dicionário, muitas vezes, apresenta um ou outro parâmetro que não condiz com o que o ensino da Libras apresenta, tal como o exemplo a seguir:

**Quadro 5** – Letra Z, em Libras e respectivas descrições, no DEIT-LIBRAS e audiodescrição da autora

	<p><b>Audiodescrição do sinal DEIT-LIBRAS:</b> Mão em 1, palma para baixo, indicador apontando para frente. Mover a mão ligeiramente para a direita, diagonalmente, para a esquerda e para baixo e então, para a direita novamente.</p>
	<p><b>Audiodescrição do sinal:</b> Palma da mão para frente. Mão na altura da boca, ao lado do rosto. Dedos juntos e esticados para cima e polegar com a ponta apoiada na base do indicador.</p>

**Fonte:** Autoria própria (2022).

Assim, para a realização da audiodescrição da Libras para pessoas com deficiência visual (público primário desse recurso), foi pensada uma proposta de elaboração de parâmetros que seguem, *a priori*, os parâmetros estabelecidos para a organização dos sinais, ou seja:

- a. ponto de articulação;
- b. configuração de mão;
- c. orientação;
- d. movimento e
- e. expressão corporal/facial.

É importante, antes de iniciarmos a audiodescrição de qualquer sinal, esclarecer que não há padrão de lateralidade, isto é, tanto faz que seja mão direita ou esquerda. Contudo, é necessário utilizar o direcionamento manual quando necessário. E assim surgiu o trabalho de audiodescrição da Língua Brasileira de Sinais, que permite aos estudantes com deficiência visual, matriculados em cursos de Licenciatura, sua plena inclusão nas atividades práticas desse componente curricular, além de propiciar

também a elaboração de símiles e metáforas que possam gerar a elaboração manual do sinal solicitado.

## **CONSIDERAÇÕES ACERCA DA ATIVIDADE**

A proposta do texto foi apresentar como a audiodescrição, especificamente a didática, pode contribuir para a formação docente de pessoas com deficiência visual, dinamizando o bom andamento das aulas, principalmente com a utilização de metáforas e símiles na descrição dos parâmetros e sinais.

A proposta de audiodescrever a Língua Brasileira de Sinais para pessoas com deficiência visual foi iniciativa de duas professoras que perceberam, em suas práticas docentes, a real necessidade de acessibilizar tal aprendizagem às pessoas com deficiência visual. Sem vínculos com grupos de pesquisa ou quaisquer outras atividades acadêmicas, a atividade foi pensada de maneira conjunta entre a docente da IES, a aluna e a autora, provando que este tripé é de fundamental importância para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo, em quaisquer ambientes, em quaisquer espaços formais e não formais de aprendizagem.

A audiodescrição didática mostra-se uma excelente ferramenta para agilizar o trabalho docente sem que haja uma distorção da proposta dessa TA e reforçando a ideia de que a simples descrição de algo não é suficiente para trazer o estudante cego ou com baixa visão à compreensão do que é a obra, como se constitui e em que momento ela foi concebida.

A aluna construiu, após esta atividade, um conhecimento que ela mesma julgava impossível, mas que, a partir da audiodescrição e da orientação competente da docente, tornou-se algo prazeroso e repleto de interesse.

Propostas como essa são importantes na medida em que favorece a educação inclusiva e desmistifica a ideia de que audiodescrição precisa ser técnica quando se necessita de agilidade e criatividade no acolhimento desse público nas atividades pedagógicas.

Não significa que a audiodescrição deva ser feita de qualquer jeito. Significa que todos, sem exceção, precisam ser agentes do processo educacional. Significa que o contexto de formação inicial e continuada devem trazer possibilidades de que sejam

aplicadas técnicas e estratégias cuidadosas para atender pessoas com deficiência visual, nos espaços formais e não formais de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna Salermo. **Libras em Contexto: Curso Básico** - Livro do Professor. 6 a. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERREIRA, Adir Luís et al. **Aprendendo Libras: módulo 2**. Natal: EDUFRN, 2011.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso. Audiodescrição e deficiência intelectual - Um estudo sobre o papel do usuário. **Inventário**, n. 21, 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/inventario/article/view/27458/16452>. Acesso em 08 nov. 2021.

STROBEL, Karin Lilian; FERNANDES, Sueli. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

NUNES, Valéria Fernandes. Parâmetro Orientação em Libras: investigando metáforas e esquemas imagéticos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 79, p. 29-37, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/ser/index.php/signo/article/view/1283/pdf>. Acesso em: 05 abr. 2022.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VERGARA-NUNES, Elton. **Audiodescrição didática**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, SC, 2016. 412 p. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/y4551heqodarj2w/Audiodescri%C3%A7%C3%A3o%20Did%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

ZEHETMEYR, Tania Regina de Oliveira; FERREIRA FILHO, Raymundo Carlos Machado; VERGARA-NUNES, Elton. **Guia Prático: Produção de Audiodescrição Didática** [recurso eletrônico]. Pelotas, RS: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, 2016. Disponível em: [http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/939/GUIA\\_TANIA\\_V2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/939/GUIA_TANIA_V2.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 mai. 2021.

## RELAÇÃO DE PARECERISTAS AD HOC E AGRADECIMENTOS

REED V. 9 – N. 18 – JUL./DEZ. 2024

### PARECERISTAS

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Agda Felipe Silva Gonçalves (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezzoni Caetano (Ufes)

Carline Santos Borges (*Ad hoc*)

Daniel Junqueira de Carvalho (Ufes)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Euluze Rodrigues Costa Junior (Ufes)

Ivone Martins de Oliveira (Ufes)

Isabel Matos Nunes (Ufes)

Júnio Hora Conceição (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Keli Simões Xavier Silva (Ufes)

Mariangela Lima de Almeida (Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)

Rosana Carla do Nascimento Givigi (UFS)

Sônia Marta de Oliveira (Rede municipal de Educação de Belo Horizonte)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Vitor Gomes (Ufes)