

Educação Especial em Debate

Dossiê "Educação Especial: perspectivas
políticas e pedagógicas"

Nº 19

Revista Educação Especial em Debate

Ano 10 – V. 10 – N. 19 – Dossiê “Educação Especial: perspectivas políticas e pedagógicas”

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 10, volume 10, número 19 (Dossiê “Educação Especial: perspectivas políticas e pedagógicas”)
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

APRESENTAÇÃO

Título do Dossiê: Educação Especial: perspectivas políticas e pedagógicas

É com grande satisfação que apresentamos a coletânea de textos presentes no Dossiê **Educação Especial: perspectivas políticas e pedagógicas**, 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).

A publicação do Dossiê teve como objetivo o fortalecimento das pesquisas regionais, nacionais e internacionais no âmbito da Educação Especial e versou sobre temas como políticas públicas e práticas pedagógicas envolvendo o Atendimento Educacional Especializado; o currículo na Educação Especial; Avaliação, Alfabetização, Linguagem e Acessibilidade.

Nesta edição, trazemos ao público acadêmico e aos profissionais da área dez artigos que apresentam uma diversidade de temas e aprofundam as pesquisas na área da Educação Especial. Entre os assuntos abordados estão análises sobre os impactos das políticas públicas na educação de pessoas com autismo. Ainda sobre a temática de estudantes com autismo, o dossiê apresenta um texto sobre análise das práticas pedagógicas de uma professora com um estudante com autismo. Acerca da temática sobre a deficiência intelectual apresentamos algumas reflexões sobre as angústias e desafios de professores referentes a área da alfabetização para alunos com deficiência intelectual. Na continuidade da diversidade de temas, o dossiê também apresenta uma discussão sobre à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual.

A discussão sobre as contribuições do uso da tecnologia digital para a educação inclusiva, os desafios enfrentados por discentes com TEA no Ensino Superior e problematizações sobre o papel do cuidador na visão de professores do ensino comum são temas de análise que contribuem para reflexões na área da Educação Especial.

Também traz para o debate textos sobre as políticas de emprego, educação e vida Independente em Portugal de forma que a articulação entre as três áreas possibilite uma reflexão sobre a não perpetuação das condições de pobreza e exclusão das pessoas com condição de deficiência. O ensino Médio também é tema de reflexão do dossiê na medida em que discute percepções de professores sobre a inclusão de alunos PAEE em sala regular, prática pedagógica e inclusão de alunos público da Educação Especial.

O dossiê também apresenta uma resenha da obra “Fontes para Releer Milão” (1880), com o objetivo de trazer reflexões por meio da ótica de um Surdo historiador.

Desejamos a todos (as) uma leitura enriquecedora e que os textos desse dossiê inspirem novas reflexões, pesquisas e práticas que favoreçam uma educação inclusiva e de qualidade.

Organizadoras:

Isabel Matos Nunes;
Rita de Cassia Cristofoleti.

IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM AUTISMO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E PERSPECTIVAS FUTURAS

IMPACTS OF PUBLIC POLICIES ON THE EDUCATION OF INDIVIDUALS WITH AUTISM: A HISTORICAL ANALYSIS AND FUTURE PERSPECTIVES

Emilene Coco dos Santos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar o impacto das políticas públicas na educação das pessoas com autismo, destacando tanto o contexto histórico quanto os desafios atuais e perspectivas futuras. Detém-se, principalmente, nos percursos históricos da escolarização e nas atividades desenvolvidas para garantir o direito à educação. Utiliza uma metodologia qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo documental, à luz do aporte teórico e metodológico da perspectiva histórico-cultural. A análise dos dados permitiu compreender que o caminho percorrido pelas pessoas com autismo na educação teve momentos de avanços e retrocessos em um movimento não linear. Os dados indicam ainda que, embora as escolas especiais tenham ocupado um espaço na vida das pessoas com autismo durante parte de sua escolarização, é no ensino comum que elas têm a oportunidade de aprender com os diferentes atores que compõem a diversidade humana. Esta contribuição é significativa, pois destaca a importância da inclusão no ensino comum para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas dos estudantes com autismo, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: pessoa com autismo; escola comum; estratégias pedagógicas; políticas públicas.

Abstract: This article aims to present the impact of public policies on the education of individuals with autism, highlighting the historical context, current challenges, and future perspectives. It focuses primarily on the historical trajectories of schooling and the activities developed to ensure the right to education. A qualitative methodology is employed, developed through a literature review grounded in the theoretical and methodological framework of the historical-cultural perspective. The data analysis revealed that the educational journey of individuals with autism has experienced both advances and setbacks in a non-linear progression. The findings also indicate that while special schools have played a role in the lives of individuals with autism during part of their education, it is in mainstream education that they have the opportunity to learn alongside the diverse actors who make up human diversity. This contribution is significant as it underscores the importance of inclusion in mainstream education for the development of social and academic skills in students with autism, promoting a more equitable and inclusive education.

Keywords: individuals with autism; mainstream education; pedagogical strategies; public policies.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora da Educação Básica e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). E-mail: emilene.coco@ifes.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1659053731594758>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0763-4212>.

INTRODUÇÃO

No século XIX, influenciados pelo modelo educacional europeu, alguns indivíduos dedicaram-se a organizar ações isoladas e particulares para atender as necessidades das pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Entretanto, no período colonial, persistiu o "descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral" (MENDES, 2010, p. 94).

Inicialmente, na história da humanidade, crianças e jovens com deficiências ou transtornos foram excluídos da escola comum. Muitos ficaram isentos de frequentá-la e, num segundo momento, sua educação foi reduzida ao ensino primário e à formação profissional básica, com ênfase em práticas de sondagem/diagnóstico e atividades de vida diária, em detrimento de práticas pedagógicas que favorecessem o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento. Neste sentido, este artigo tem como objetivo apresentar o impacto das políticas públicas na educação das pessoas com autismo, destacando tanto o contexto histórico quanto os desafios atuais e perspectivas futuras, a partir de um estudo documental.

No século XX, a escolarização das pessoas com peculiaridades no desenvolvimento diagnosticadas com deficiência ou transtornos era indicada apenas para escolas especiais, pois as escolas comuns não eram vistas como apropriadas para seu aprendizado e desenvolvimento. Durante décadas, no movimento de integração, pessoas com autismo (e outras deficiências) eram excluídas mesmo dentro das escolas regulares.

As mudanças nos paradigmas da educação, impulsionadas pelas lutas das famílias e pela perspectiva inclusiva, permitiram que as escolas regulares passassem a matricular alunos com deficiência e autismo. Contudo, essa inclusão ainda é marcada por um enfoque limitado ao "atendimento", "socialização" e "momentos de inclusão". Reconhecemos os desafios enfrentados pelos professores, muitas vezes decorrentes das condições de trabalho precárias e da insuficiente formação em Educação Especial. No entanto, a prática pedagógica não pode se estagnar diante desse novo cenário. É fundamental uma reorganização pedagógica que compreenda a necessidade de uma transformação cultural no processo de inclusão social, reconhecendo o papel essencial das políticas públicas para atender a essa demanda.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM AUTISMO

Atualmente, a legislação apresentada na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (2015) aponta avanços na permanência de todas as pessoas na educação formal e no discurso da inclusão de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação no ensino comum.

Reconhece-se que a escola ainda não consegue responder adequadamente às demandas desses sujeitos quanto à apropriação de conhecimentos científicos. A defesa da escola para todos é recente, especialmente para pessoas com peculiaridades no desenvolvimento, condições sociais precárias e outros fatores que produzem exclusão na escola e na sociedade. No espaço escolar, é desafiador para os profissionais, professores regentes e de Educação Especial, avançar na proposta de educação inclusiva diante de condições concretas como falta de investimento, equipamentos, materiais e excesso de alunos por turma.

De acordo com as autoras Padilha e Oliveira (2013, p. 181):

A análise de documentos e o diálogo com estudos produzidos sobre o tema nos levam a constatar a inter-relação entre leis, programas e ações implementadas pelo MEC e orientações de organismos internacionais. Majoritariamente, a perspectiva da educação para todos segue uma orientação neoliberal, que tem como foco a expansão dos mercados, materializa-se em políticas sociais reparadoras e obscurece as contradições de classe que estão na base do modelo de produção capitalista.

Nos últimos anos, o estudo sobre autismo aumentou consideravelmente, principalmente, com a implementação de leis, políticas e programas que visam reduzir a quantidade de crianças com autismo fora da escola (BRASIL, 2012). Esse cenário tornou-se mais claro a partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEEI), que demarca as peculiaridades dos alunos para receber o apoio da Educação Especial.

Fundamentada na concepção de "direitos humanos", visa transcender a noção de "equidade formal" ao contextualizar as circunstâncias históricas que produziram a exclusão tanto dentro quanto fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1). O documento busca avançar em relação aos modelos anteriores ao reconhecer que a exclusão educacional é um fenômeno historicamente construído, e, portanto, demanda uma abordagem que vá além da simples inserção de alunos com deficiência em escolas regulares.

A PEEEI defende que a educação especial deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, sendo efetivada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento deve ocorrer em articulação direta com o ensino comum, não como uma ação isolada, mas como parte integrante e indissociável do processo educativo. A proposta visa garantir que os estudantes que fazem parte do público da Educação Especial tenham suas necessidades atendidas de forma a promover sua plena participação, aprendizagem e desenvolvimento, assegurando o direito à educação em um ambiente inclusivo.

Além disso, a PEEEI enfatiza a necessidade de formação contínua dos professores e a acessibilidade dos currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos para atender à diversidade dos alunos. Isso inclui a implementação de práticas pedagógicas que considerem as singularidades de cada estudante, promovendo a inclusão de forma efetiva e contextualizada, em sintonia com as demandas sociais e educacionais contemporâneas. Dessa forma, a política não apenas propõe a inclusão como um princípio, mas também como uma prática que requer um compromisso institucional e uma mudança cultural no âmbito escolar.

Apesar dos avanços significativos nas políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, ainda há desafios substanciais que precisam ser enfrentados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Segundo Pagni (2019, p. 2), há muito ainda por se fazer tanto na esfera estatal quanto no âmbito das políticas governamentais, "como também, e principalmente, nas práticas e nos saberes em circulação nas escolas, na formação de professores e na participação das famílias e das comunidades de pessoas com deficiência." Esse cenário demanda uma reflexão crítica e contínua sobre as práticas pedagógicas, que devem ser reavaliadas e acessíveis para atender às diversas necessidades dos alunos. Além disso, a formação de professores precisa ser constantemente aprimorada, para que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo. A

participação ativa das famílias e das comunidades de pessoas com deficiência também é fundamental, pois elas desempenham um papel crucial no fortalecimento da rede de apoio e na promoção de uma educação que valorize as diferenças e promova a equidade.

Pesquisadores têm investigado os desafios, as dúvidas e as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos no ensino comum. Vasques e Baptista (2014) apontam estudos que buscam compreender o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho pedagógico, o diagnóstico e formas de identificação, a inclusão escolar, as relações entre clínica e escola e entre escola e família.

O movimento social, composto por famílias e interessados pelo tema, tem se organizado para discutir os direitos das pessoas com autismo. Essa organização culminou, em dezembro de 2012, na aprovação da Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No § 1º do art. 1º, o transtorno é definido pelas seguintes peculiaridades:

- Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Essa caracterização deve ser considerada com cautela, pois reduz a pessoa com autismo ao seu diagnóstico, levando ao engessamento das possibilidades de seu desenvolvimento, considerando apenas seu viés biológico. Afirmar que esses sujeitos apresentam “falência em desenvolver e manter relações apropriadas” pode dar a entender que o desenvolvimento só depende deles e que a “ausência” de reciprocidade social ocorre independentemente das condições sociais e históricas vividas.

A Lei nº 12.764 considera a pessoa com autismo “[...] pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, garantindo direitos como o acesso “[...] à educação e ao ensino profissionalizante” (Brasil, 2012). O Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, regulamenta essa lei, assegurando o direito à educação em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a superior (Brasil, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, trouxe avanços significativos na promoção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Um dos principais avanços foi a maior proteção legal, que consolidou e ampliou os direitos dessas pessoas, garantindo proteção contra qualquer forma de discriminação e assegurando a igualdade de condições em todas as esferas da vida.

No campo da educação, a LBI reforçou o direito à educação inclusiva, assegurando que as pessoas com deficiência tenham acesso a escolas comuns com os apoios necessários. Em relação à acessibilidade e mobilidade, a lei estabeleceu normas rigorosas para assegurar a acessibilidade em espaços públicos, edifícios, transportes e serviços. Isso inclui a ambientes físicos, comunicação e informação, tornando-os acessíveis a todos. Esses esforços são essenciais para promover a inclusão social e garantir que as pessoas com deficiência possam participar ativamente da vida comunitária.

Outro avanço significativo foi o reconhecimento da autonomia e vida independente das pessoas com deficiência. A LBI assegura que essas pessoas possam tomar decisões sobre sua própria vida, incluindo a gestão de seu patrimônio e a escolha de onde e com quem viver, com o apoio necessário. Isso representa um passo importante na promoção da dignidade e da autodeterminação dessas pessoas.

A LBI reforçou a obrigação das escolas, tanto públicas quanto privadas, de acolherem todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Isso incluiu a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as necessidades individuais dos alunos com deficiência e promovem a sua participação plena no ambiente escolar.

Dentro desse contexto, é crucial refletir sobre a forma como a educação tem se relacionado com os documentos orientadores do trabalho escolar, especialmente quando esses são influenciados pela lógica da "saúde". A crescente ênfase no "diagnóstico do aluno" tem gerado uma preocupação que, muitas vezes, esvazia a prática pedagógica, reduzindo o papel do professor a uma função técnica subordinada a definições médicas. Essa abordagem limita o potencial educativo ao focar nas condições individuais dos alunos através de "[...] um discurso que, embora não se origine na Educação e não trate dos processos de ensino-aprendizagem, acaba por definir sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura" (Angelucci, 2015, p. 8). Essa dinâmica pode criar barreiras para a construção de uma prática pedagógica mais

rica, que valorize a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, indo além dos diagnósticos médicos.

O atendimento educacional, quando conduzido sob uma perspectiva clínico-terapêutica, muitas vezes falha em responder plenamente às necessidades dos alunos com deficiência e autismo no contexto escolar. A educação, nesse sentido, deve ser vista como um processo social e cultural, onde o aluno é parte integrante de uma comunidade de aprendizagem. Ao focar excessivamente nos aspectos clínicos, corre-se o risco de negligenciar o potencial de desenvolvimento que surge nas interações cotidianas e na troca de experiências dentro do ambiente escolar.

É fundamental reconhecer os impactos negativos que o uso inadequado do diagnóstico pode gerar na vida das crianças. O "rótulo de deficiente" na escola pode não apenas limitar as expectativas em relação ao aluno, mas também influenciar negativamente sua experiência educacional, restringindo suas oportunidades de desenvolvimento e aprendizado. Além disso, essa rotulação pode afetar o tipo de atendimento especializado oferecido, que muitas vezes é direcionado mais pelo diagnóstico clínico do que pelas reais necessidades educacionais e sociais do aluno. Portanto, é essencial que a prática pedagógica priorize a individualidade do aluno no contexto coletivo, buscando estratégias que integrem as necessidades específicas sem perder de vista a importância do ambiente social e cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Os avanços nas políticas públicas desempenham um papel crucial na promoção da escolarização de pessoas com autismo em escolas regulares. No Brasil, essa inclusão começou de forma gradual no final da década de 1990, impulsionada pelo movimento de inclusão. Até então, a prática dominante era recomendar que crianças com autismo frequentassem escolas especiais, onde, embora recebessem atendimento especializado, eram segregadas do convívio com outras crianças. Esse modelo limitava o acesso a novas experiências sociais e restringia as oportunidades de desenvolvimento pleno. Com a mudança nas políticas públicas e o fortalecimento do movimento inclusivo, houve uma crescente valorização da educação em ambientes comuns, permitindo que crianças com autismo tivessem acesso a uma educação mais rica e diversificada, junto com seus pares, em um contexto de maior interação social e aprendizado coletivo.

Segundo Bosa (2002), poucas patologias do desenvolvimento suscitam tanto interesse e controvérsias quanto o autismo. Muitos aspectos permanecem obscuros,

tornando a escolarização dessas crianças um campo em construção, gerando angústia e desconhecimento por parte dos professores sobre como lidar com a educação da criança com autismo (CHIOTE, 2011).

O aluno com autismo pode apresentar inúmeras dificuldades na sala de aula devido às suas peculiaridades. Na sala de ensino comum, as oportunidades de aprendizado precisam ser construídas como alternativas, não como condicionamento do aluno para participar de uma determinada atividade.

Na busca de contribuir para essa discussão, além de apresentar uma abordagem histórica sobre as políticas públicas que influenciam a educação de alunos com autismo, torna-se importante considerar os desafios encontrados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as condições de acesso ao currículo e a dificuldade encontrada para o envolvimento dos profissionais que trabalhavam na escola. Por isso, buscamos apoio na abordagem histórico-cultural para compreender a escolarização da pessoa com autismo no ensino comum, enfocando no papel do outro na apropriação cultural e mediação nas relações estabelecidas na escola.

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DA PESSOA COM AUTISMO

Vigotski atribui um papel fundamental ao ensino escolar de modo a possibilitar o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento na criança. A partir da perspectiva histórico-cultural que assume para investigar o desenvolvimento, o autor entende que o ensino, devidamente organizado, contribui para fazer avançar o desenvolvimento.

Em seus primeiros estudos, a educação foi “[...] defendida como ação planejada, racional, premeditada e consciente, como intervenção nos processos e crescimento natural do organismo” (Vigotski, 2010, p. 77). No entanto, observamos que, muitas vezes, na prática educativa desenvolvida, sobretudo na educação escolar de crianças com deficiência e transtornos do espectro autista, não se tem claro no ato educativo o ponto de partida e o ponto chegada das propostas pedagógicas planejadas. Em muitos casos, são construídos planos de ensino descontextualizados e baseados em um modelo proposto por documentos oficiais, no Brasil, representado pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal, que nem sempre consideram as experiências anteriores dos alunos e suas singularidades.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação dos conhecimentos e das operações mentais necessárias a essa apropriação pela criança, de que fala Leontiev (1978), fica comprometido. Para o autor, essas operações “[...] devem ser elaboradas nela ativamente. Elas aparecem, primeiramente, sob a forma de ações exteriores, que o adulto forma na criança e que em seguida apenas são transformadas em operações intelectuais interiores” (Leontiev, 1978, p. 328-329). Nesse processo de apropriação, o papel da transmissão cultural é fundamental, pois a criança não se apropriará desses conhecimentos e operações se não houver quem lhe transmita o que foi produzido historicamente, seja de componentes e práticas da vida cotidiana, seja de conceitos científicos abordados na escola.

Tratando do desenvolvimento infantil, Vigotski (2017, p. 224) afirma que, na idade escolar, uma das grandes contribuições da escola é justamente possibilitar “[...] a passagem, principalmente, do meio visual-sensitivo de refletir a realidade para a generalização”, ou seja, criar condições para que a criança deixe de operar apenas com formas de pensamento baseadas no nível perceptual-imediato para outras que envolvam o pensamento abstrato.

Referindo-se ao papel da escola no desenvolvimento de formas de pensamento de maior generalidade, Vigotski (2000b) apresenta, juntamente com colaboradores, o conceito de zona de desenvolvimento iminente, que caracteriza o desenvolvimento prospectivamente e colabora de forma a discutir o papel do professor e da escola nesse processo. Após estudar os problemas encontrados em seu tempo na análise psicológica do ensino, Vigotski (2000b, p. 322) esclareceu que a “[...] aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, que a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário”. Aprendizagem e desenvolvimento não coincidem. Isso explica, de certa forma, o movimento espiral observado na relação dialética entre eles.

Esse conceito é fundamental para potencializar o papel do outro no desenvolvimento mental da criança, principalmente quando consideramos o ensino escolar. Para Vigotski (2000b, p. 331), na aprendizagem na escola, “[...] a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação”. Portanto, o ensino escolar deve criar condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos que são patrimônio da

humanidade. Não é qualquer aprendizagem que promove o desenvolvimento psíquico. O bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento.

Sobre essa questão, reportando-se aos estudos de Vigotski, Barroco (2007, p. 387) afirma que a boa escola e o bom ensino são aqueles que “[...] projetam o indivíduo para além daquilo que se lhe apresenta de imediato, levando-o a estudar não apenas os fatos e fenômenos, mas as relações que eles têm entre si”. Então, devem ser para todos, para pessoas com e sem deficiências, buscando avanços em seus processos de humanização.

Esses postulados sobre o papel do ensino escolar no desenvolvimento infantil também são estendidos aos alunos com deficiência e transtornos. Nesse caso, é importante uma atenção maior à concepção de sujeito assumida, à forma como suas peculiaridades são identificadas e consideradas no meio social onde vivem. A perspectiva histórico-cultural nos leva a considerar que todas as crianças se desenvolvem e aprendem desde que estejam inseridas em um ambiente propício para isso.

Vigotski teceu intensas críticas a respeito da escola especial de sua época pelos princípios educativos adotados – pautados na homogeneidade dos processos e com ênfase nas impossibilidades de aprendizagem postas pelo déficit orgânico – e aspectos organizativos do ensino, separando certa pedagogia especial de uma pedagogia geral.

No que diz respeito a esse assunto, Vigotski (1997, p. 187) considera que:

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente é possível pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e dentre outras). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica.

Quando se trata da educação para o aluno com deficiência ou transtornos, a proposta das escolas frequentemente permanece na construção de atividades diferentes daquelas previstas para os demais alunos – de modo geral, com o objetivo de trabalhar coordenação motora, cópia ou reconhecimento de letras, sílabas ou palavras descontextualizadas – reforçando o que o aluno já sabe ou simplificando tarefas. Se, no processo de desenvolvimento dessas crianças, as condições das funções elementares já se tornam barreiras para sua participação social, considerar apenas o que está comprometido nesse indivíduo não permitirá uma aposta em suas possibilidades de desenvolvimento no contexto escolar.

Para a educação escolar desses alunos, Vigotski (1997, 2011) nos convida a usar “caminhos alternativos” e “recursos especiais”, quando necessário. Em relação à criança com deficiência, alcançar o desenvolvimento de um *modo distinto* pode significar que não será da mesma maneira como ocorre com uma criança sem deficiência, poderá precisar de mais tempo, recursos, bem como uma atuação mais intensiva do outro de forma a atribuir sentido às ações dessa criança. Nessa relação, o estabelecimento de vínculo demanda a participação do outro e da linguagem em busca *por um caminho distinto*, ou modos diferentes de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por parte da criança; *com outros meios*, podendo ser em forma de recursos ou modos de compreender a participação dessa criança nas propostas educativas. Por isso, para o professor, é importante conhecer *algumas especificidades* das práticas pedagógicas que poderão favorecer o aprendizado do aluno.

Isso envolve (re)pensar o papel do ensino no desenvolvimento de caminhos alternativos para o planejamento das atividades escolares a serem desenvolvidas com crianças com deficiência e autismo. Os estudos de Vigotski (1997) apontam que a criança deficiente por si só, entregue ao seu desenvolvimento natural, nunca aprenderá a falar (surda) e nunca dominará a escrita (cega). É a educação que poderá criar, e já criou, técnicas culturais, ou seja, sistemas especiais de signos ou símbolos (Braille e Libras) adequados para uso a partir das peculiaridades dessa criança. Como podemos pensar essa lógica para a criança com autismo? O que seria “auxiliar” para ela? Os caminhos alternativos sugeridos por Vigotski para a educação do surdo e do cego poderiam se traduzir em quais caminhos para a criança com autismo, considerando suas peculiaridades?

O processo de aprendizagem, principalmente dos conceitos ensinados na escola, requer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças, no entanto, no caso de alunos com deficiência ou transtornos, essas funções podem estar comprometidas e por isso sua estruturação depende da coletividade.

Entre os aspectos que dificultam a educação escolar da criança, podem-se considerar os movimentos que ocorrem no ensino comum na organização do trabalho pedagógico que podem colocar o aluno vinculado à Educação Especial em uma condição de incapacidade a partir das suas condições peculiares.

Muitos estudos têm buscado compreender o desenvolvimento de alunos com deficiência ou transtornos priorizando aspectos biológicos. Embora não seja possível

negar a base biológica do homem, ele necessita de condições apropriadas para se tornar humano, o que envolve não somente o necessário para sobrevivência, mas também a vida em sociedade, a relação com outros homens, a apropriação de sistemas de signos que permitam formas mais elaboradas de pensamento.

Os estudos de Vigotski (1983, 1997, 2000^a, 2000b, 2004, 2010) apontam que nos apropriamos da cultura, aprendemos e nos desenvolvemos e participamos da história da humanidade nas relações sociais que estabelecemos com os instrumentos, os signos e os demais seres humanos. Assim, consideramos que a escola é um espaço privilegiado para a criança compartilhar experiências sobre a sua cultura e história de vida e, também, para criar condições para a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Apesar de Vigotski não dirigir seus estudos diretamente à temática do autismo, seus princípios difundidos sobre o papel do outro para o desenvolvimento humano e o papel do ensino no desenvolvimento das funções psicológicas superiores contribuem para pensarmos possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos por caminhos alternativos.

Estar diante do aluno com autismo pode paralisar a prática pedagógica de muitos professores pela maneira como o TEA foi se constituindo historicamente. Reconhecemos que, na academia, não é um consenso tomar a abordagem histórico-cultural como base para pensar o ensino para essa criança. Contudo, é sob essa base que defendemos a inserção do aluno com autismo na escola numa perspectiva inclusiva. Ele não está na escola somente para socializar, brincar e porque é garantido por lei. Acima de tudo, ocupa esse espaço de formação social para apropriação de conhecimento, das produções culturais e *também* socializar-se com os outros.

Os estudos que consideram a abordagem histórico-cultural na escolarização do aluno com autismo (Chiote, 2011; 2017; Correia, 2012; Santos, 2012; Oliveira; Padilha, 2013; Effgen, 2017; dentre outros) apontam a necessidade de pesquisas que discutam práticas educativas que incidam sobre a constituição de processos psíquicos mais elaborados nesses alunos.

O direito à educação está garantido. Entretanto, é necessário avançar na discussão sobre as condições que favoreçam a construção de práticas educativas que promovam avanços nos processos psíquicos superiores desses alunos.

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem, estudos defendem a possibilidade de desenvolvimento das crianças com autismo quando os envolvidos em

sua escolarização realizam uma aposta no aluno, ressignificando as concepções sobre o autismo que advêm de apontamentos apressados de manuais diagnósticos (Chiote, 2011; Santos, 2012; Effgen, 2017). Nesse sentido, o outro assume um papel fundamental de forma a compreender a maneira peculiar de ser dessa criança e investe na relação possível de se estabelecer com ela. É esse outro (adulto ou criança) que atua de forma incisiva para ajudar a criança com autismo a organizar seu pensamento, criando condições para que ela se constitua como membro de uma determinada cultura e se aproprie de conhecimentos abordados pela escola (Santos, 2012; Effgen, 2017).

No espaço escolar, a atuação do professor nos processos de ensino e de aprendizagem reveste-se de importância crucial quando sua ação se organiza de maneira a *fazer para, fazer com* a criança e criando condições para ela realizar com independência as tarefas escolares (Correia 2012; Oliveira; Chiote, 2013). A criança chega à escola com muitas informações que aprendeu em seus anos de vida. Nesse espaço, ela precisa aprender coisas novas, compartilhar conhecimento, avançar na apropriação de conceitos que estão sendo ensinados na escola, e o professor, como o outro responsável pela ação educativa, tem a tarefa de criar condições para que isso aconteça (Correia, 2012; Effgen, 2017).

Nesse contexto, é a mediação do professor (ou o outro) que enriquece a relação entre a criança e o objeto de conhecimento. Ao abordarem a mediação pedagógica no desenvolvimento da brincadeira da criança com autismo na brinquedoteca, Oliveira, Victor e Chicon (2017) analisam aspectos da relação estabelecida entre a estagiária e a criança, que manuseia um quebra-cabeça e destacam as estratégias utilizadas pela estagiária para indicar a esta criança – que não apresenta fala articulada – o uso convencional do jogo. Essas estratégias organizam-se de maneira a manter a atenção da criança sobre o quebra-cabeça por meio de recursos variados, como os gestos e a fala; demonstrar como se joga, iniciando a montagem do jogo; e montar o quebra-cabeça junto com ele. Nesse percurso, os autores apontam a necessidade da atenção cuidadosa do profissional às singularidades da criança e ao desenvolvimento de uma ação intencional e planejada de forma a permitir que ela possa ampliar suas possibilidades de envolvimento com essa prática cultural, que é o brincar, e de ação com e sobre o brinquedo.

O ensino assume um papel fundamental no desenvolvimento cultural da pessoa com autismo, pois, dependendo da maneira como o professor conduz a sua ação de ensino, ele pode viabilizar ou restringir o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores desses alunos. De modo geral, essa maneira reflete em todos os alunos. Destacamos os alunos com autismo por compreendermos que eles podem precisar de um pouco mais de tempo e atenção para se apropriarem desses processos.

É essencial reafirmar nosso compromisso com uma prática pedagógica inclusiva que valorize e respeite as particularidades do aluno com autismo. A escola deve ser um espaço onde o conhecimento seja acessível e significativo para todos, incluindo aqueles com necessidades específicas. Isso implica em criar ambientes de aprendizagem que não apenas acolham, mas que também incentivem a participação ativa desses alunos, proporcionando-lhes oportunidades de apropriação dos elementos culturais que estimulam o desenvolvimento humano. Como destaca Barroco (2011, p. 170), é fundamental que a educação promova “[...] as possibilidades humanas de aprender, de desenvolver-se, de superar-se.” Acreditamos que, ao adotar práticas pedagógicas que considerem essas necessidades, estaremos não apenas cumprindo nosso dever educacional, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o aumento das matrículas de alunos público da Educação Especial no ensino comum, especialmente daqueles com autismo, torna-se essencial discutir as estratégias necessárias para que esses discentes possam se apropriar do conhecimento transmitido pelos professores. Para isso, é fundamental promover um trabalho colaborativo entre todos os profissionais da escola, com especial ênfase na atuação do professor regente. No contexto educacional, é crucial reconhecer que, embora existam diretrizes políticas, legislações e debates acadêmicos sobre a inclusão, a verdadeira eficácia dessas propostas depende da inclusão dos próprios professores no processo. Eles são peças-chave na sustentação do papel social que desejamos oferecer às crianças. Portanto, investir na formação e no apoio aos professores é uma das principais vias para superar desafios e explorar as potencialidades de uma educação que promova a humanização e a inclusão efetiva de todos os alunos.

Nas últimas décadas, legislações garantiram o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de sua condição física, cognitiva, afetiva e social. Houve avanços significativos na perspectiva de uma educação inclusiva, apesar dos desafios enfrentados pela família e pela escola. No entanto, é necessário avançar além do acesso e

do direito à educação, garantindo a aprendizagem na transversalidade do ensino. As famílias começaram a lutar por uma educação que fizesse diferença para seus filhos, especialmente aquelas com conhecimento sobre seus direitos.

As políticas públicas mudam de acordo com os interesses, proposições do quadro político e em resposta a reivindicações sociais. Contudo, essa realidade não pode impedir que as práticas pedagógicas sejam construídas, modificadas, transformadas mesmo quando essas políticas parecem não dar conta de garantir as condições apropriadas para esse trabalho. A luta por condições melhores precisa continuar, mas sem impossibilitar que, no espaço escolar, o ensino efetivamente aconteça.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a Educação Especial. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2015.

BARROCO, S. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

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

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MECSECADI, 2008, 15p. Disponível em:
http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

_____. **Resolução n. 4, de 2 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. Acesso em: 28 jul. 2024.

_____. **Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1 – 7/7/2015, Página 2. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: MEC, 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2011.

CHIOTE, F. de A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo.** 2017. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Espírito Santo, 2017.

CORREIA, H. C. **A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil.** 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

EFFGEN, A. P. S. **Escalarização de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento:** processos de mediação pedagógica no cotidiano escolar. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/HISTORICO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 9 maio 2024.

OLIVEIRA, I. M.; VICTOR, S. L.; CHICON, J. F. Montando um quebra-cabeça: a criança com autismo, o brinquedo e o outro. **Revista Cocar**, Belém: Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA, v. 10, n. 20, p. 73 a 96, ago./dez. 2016. Disponível em: <<http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PAGNI, P. A. Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, p. 1-- 20, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84849.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, E. C. **Entre letras e linhas de Rafael**: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-2362014000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1983.

_____. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2017.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

_____. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Nilton Dória. 2004. Disponível em: <<http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. **Psicología pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANGÚSTIAS E DESAFIOS DE PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

ANGUISHES AND CHALLENGES OF TEACHERS IN THE LITERACY OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Rita de Cassia Cristofoleti¹

Ronise Stela Molina Grassi²

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto³

Resumo: O estudo traz uma análise sobre as angústias e os desafios acerca das práticas de alfabetização de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental na área da deficiência intelectual em uma escola estadual no âmbito da SRE Linhares-ES. Para a coleta dos dados foram realizados encontros de grupo focal com professores de Língua Portuguesa, Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Pedagogas da escola investigada. A pesquisa fundamenta-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano elaborada por Vigotski e autores que discutem o campo da deficiência ancorados no materialismo histórico-dialético. Com base nas discussões realizadas no grupo focal, foi possível constatar que as angústias dos professores, participantes da pesquisa, relacionam-se à falta de formação na área da Alfabetização e da Educação Especial no que tange às especificidades de alunos com deficiência intelectual, ausência de trabalho colaborativo e excessivo número de alunos na sala de aula do ensino comum. Entre os desafios está em planejar atividades acessíveis que vão ao encontro da língua enquanto processo de interação e que privilegie o estudante como autor de seu próprio texto. Portanto, planejar estratégias de alfabetização diferenciadas e contextualizadas para estudantes com deficiência intelectual é um grande desafio às práticas e ações docentes, o que exige o comprometimento de todos os envolvidos e uma formação especial mais sólida dada a importância e complexidade no que tange a aprendizagem da escrita e produção textual de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: alfabetização; educação especial; deficiência intelectual; práticas pedagógicas.

Abstract: The study provides an analysis of the anxieties and challenges surrounding the literacy practices of teachers in the Final Years of Elementary School in the area of intellectual disability in a state school within the scope of SRE Linhares-ES. To collect data, focus group meetings were held with Portuguese language teachers, Specialized Educational Service Teachers (AEE) and Pedagogues from the investigated school. The research is theoretically and methodologically based on the historical-cultural perspective of human development elaborated by Vygotsky and authors who discuss the field of disability anchored in historical-dialectical materialism. Based on the discussions held in the focus group, it was possible to verify that the anxieties of teachers, participants in the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Ensino e Práticas Culturais. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

² Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (1990). Atua na Superintendência Regional de Educação Linhares, na equipe de Supervisão Escolar.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART).

research, are related to the lack of training in the area of Literacy and Special Education with regard to the specificities of students with intellectual disabilities, lack of collaborative work and excessive number of students in the common education classroom. Among the challenges is planning accessible activities that meet the language as an interaction process and that privilege the student as the author of their own text. Therefore, planning differentiated and contextualized literacy strategies for students with intellectual disabilities is a great challenge for teaching practices and actions, which requires the commitment of everyone involved and more solid special training given the importance and complexity regarding learning literacy. writing and textual production of students with intellectual disabilities in the final years of elementary school.

Keywords: literacy; special education; intellectual disability; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada é parte da dissertação de mestrado acadêmico desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES-UFES).

Partindo do pressuposto que possibilidades de aprendizagem podem ser desenvolvidas por meio da mediação de outras pessoas, o estudo está embasado nas contribuições da Psicologia na interface com a Educação tendo como referência teórica e metodológica os estudos da perspectiva Histórico-Cultural desenvolvidos por Vigotski (1998, 2000, 2011, 2012) com ênfase nos caminhos alternativos ou indiretos no campo da deficiência.

Tem como objetivo investigar as angústias e os desafios que se entrelaçam às práticas em alfabetização na área da deficiência intelectual dos (as) professores (as) de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), dos (as) professores (as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pedagógicas (as) da escola investigada.

Para ir ao encontro do objetivo da pesquisa foram realizados encontros de grupo focal com os participantes do estudo. Nesses encontros compusemos diálogos a partir de temas norteadores discutidos em quatro encontros mensais de abril a agosto de 2022 no formato presencial.

A escolha pelo grupo focal justifica por sua relevância em permitir o entrecruzamento de ideias, o diálogo entre os participantes, a reflexão conjunta levando

o pesquisador a compreender a complexidade existente no campo analisado, por meio da colaboração de múltiplos sentidos suscitados pelos participantes da pesquisa.

No contexto dos diálogos, pensar em práticas de alfabetização para estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental que apresentam deficiência intelectual requer dos professores análise das singularidades de aprendizados e a proposta de recursos que possam ser qualitativos para as aprendizagens. Por isso, o trabalho colaborativo e a necessidade de reflexão das práticas se tornam essenciais.

Em cumprimento ao protocolo ético, o trabalho foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário Norte do Espírito Santo- CEUNES/UFES e aprovado sob número CAAE: 52939521.8.0000.5063. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Registro de Consentimento Livre Esclarecido, conforme CNS Nº 510/2016.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As especificidades de aprendizagem da pessoa com deficiência constituíram o tema de estudo de Vigotski, que no período de 1924 a 1931, em “Fundamentos de Defectologia”, escreveu sobre os processos de pessoas com deficiência, dando foco nas necessidades e possibilidades implicadas no seu desenvolvimento e educação (Góes, 2002).

Vigotski (2011, 2012) dedicou-se intensamente aos campos que, em sua época, eram denominados “pedologia” (estudo interdisciplinar da criança) e “defectologia” (estudo de pessoas com deficiência e/ou transtornos de desenvolvimento). Foi um dos primeiros autores a falar sobre o desenvolvimento intelectual das crianças com deficiência com vistas às possibilidades, afirmando que este ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

A ênfase de seus estudos estava na dimensão semiótica do desenvolvimento humano, na plasticidade de funcionamento do psiquismo e no papel das interações sociais. Em sua teoria, Vigotski (2011) destaca que os processos humanos têm origem nas relações humanas e que devem ser compreendidos em seu caráter histórico-cultural. É por meio da experiência social que o homem significa a si próprio e ao mundo. “Sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, isto é, são constituídos pela mediação social e semiótica” (Góes, 2002, p.98).

Ao estudar a formação do funcionamento subjetivo Vigotski (2000) aponta que “[...] todo processo de desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros” (Vigotski, 2000, p. 24).

Compreende-se que, com base na perspectiva histórico-cultural, ao longo do desenvolvimento de cada pessoa, ocorrem duas mudanças qualitativas. Primeiro no social, na relação do sujeito com o outro (plano intersubjetivo), depois no psicológico, em que a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação num processo de internalização (plano intrasubjetivo).

No campo da Defectologia, Vigotski (2011, 2012) argumenta que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as crianças, independentemente da dificuldade ou da deficiência, toda criança têm condições de aprender, embora por caminhos distintos. Nesse sentido, ressalta que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e que sua aprendizagem requer o uso de caminhos indiretos.

Essas ideias se relacionam com o conceito de compensação sociopsicológica, que na perspectiva histórico-cultural são essenciais para compreender o funcionamento humano. Segundo Andrade e Smolka (2012), a preocupação de Vigotski era com os modos de compensação que a formação psicológica poderia criar para resolver um problema, permitindo o desenvolvimento diferenciado, porém sempre de modo integral do ser humano.

A respeito do plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias da pessoa se concretizam nas interações e experiências sociais com os outros mais experientes da cultura. O desenvolvimento constitui-se, portanto, com base na qualidade das vivências sociais.

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas.

Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (Góes, 2002, p.99).

Diante da condição de deficiência, entende-se que é preciso criar formas culturais singulares que mobilizem as forças compensatórias. Os caminhos indiretos são os meios pelos quais o desenvolvimento da criança acontece, uma vez que esses caminhos são

sempre utilizados quando aparece um obstáculo ao caminho direto e a resposta fica impedida.

Ao planejar caminhos alternativos ou indiretos criam-se as possibilidades de ações de uma pedagogia diferente e não uma pedagogia menor, especificamente no que se refere à acessibilidade ao currículo. Com base nos estudos sobre os caminhos indiretos defendidos por Vigotski (2011, 2012), entendemos que estes caminhos podem ser constituídos por materiais, práticas e metodologias que contribuem para a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Fundamentalmente, são caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo e elevar os níveis de pensamento. Desse modo, as estratégias didáticas para o ensino dos estudantes com deficiência intelectual envolvem metodologias de ensino com recursos diversificados e que dê aos conteúdos um significado prático e instrumental para suas capacidades e aprendizagens sociais e interpessoais.

Góes (2002), apoiando-se na tese de Vigotski ressalta que a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se, sobretudo, para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Isto significa que a peculiaridade da educação especial está em propiciar experiências que, por caminhos diferentes, considerem as mesmas metas gerais, essenciais no desenvolvimento cultural da pessoa.

O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. [...] Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado (Vigotski, 2011, p.863-864).

A partir dessas colocações, os estudos de Vigotski rompem com a perspectiva organicista, assistencial e filantrópica. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 2011).

No contexto escolar, a aprendizagem tem um papel importante para o desenvolvimento do psiquismo humano. Ao contrário de uma visão biológica da aprendizagem, Vigotski (1998) ressalta que, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou ainda que o aprendizado precede o desenvolvimento.

Numa concepção dinâmica e prospectiva do desenvolvimento da pessoa, é preciso investir em suas capacidades e possibilidades, superando a ideia de que as ações educativas devem somente investir dentro dos limites determinados pelos diagnósticos clínicos (Vigotski, 2011). Concluímos que são possíveis as práticas docentes que atendam as necessidades pedagógicas dos estudantes. Destacamos a afirmação de Santos (2012) que o desenvolvimento e a aprendizagem são possíveis em caso de deficiência intelectual e a capacidade humana tem como característica intrínseca a possibilidade de mudança.

Com práticas de ensino e estimulação próprias a cada potencialidade do aluno com deficiência, torna-se possível atingir objetivos escolares fundamentais. No caso da alfabetização é preciso investir em práticas pedagógicas que considerem a linguagem enquanto processo discursivo, tendo o texto como eixo de um trabalho pedagógico de qualidade. Nessa concepção de linguagem, mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. Para Geraldi (1997), o fazer contínuo é o que constitui a linguagem e são os processos interacionais que lhe atribuem sentido, utilizando para isso a língua, que somente tem sentido dentro do texto.

O estudo da linguagem se dá em situações de uso da língua, uma vez que é na interação que o sujeito age e se relaciona com o outro e com o mundo. A língua só tem existência na interlocução. Nesse aspecto, a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual precisa considerar que o desenvolvimento do pensamento está atrelado ao domínio dos meios sociais que, por sua vez, são constituídos na e pela linguagem. Ou seja, a aprendizagem é considerada tendo o foco na mediação da linguagem pelo outro e por instrumentos de apropriação cultural, dentre eles, a leitura e a escrita.

ANGÚSTIAS E DESAFIOS DE PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tendo em vista a intenção da pesquisa em investigar as angústias e os desafios com relação às práticas pedagógicas em alfabetização para estudantes com deficiência intelectual, foram realizados 04 encontros de grupo focal com dois professores (as) de Língua Portuguesa, 02 professoras do AEE, 02 pedagogas da escola participante da pesquisa. Nos encontros ocorridos entre os meses de abril a agosto de 2022, tivemos como objetivo discutir sobre como acontecem as práticas em alfabetização para os estudantes

dos Anos Finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual de uma escola estadual do município de Linhares – ES.

Uma das perguntas norteadora das discussões foi: **Qual concepção de alfabetização ou quais práticas em alfabetização que se têm para com os estudantes com deficiência intelectual nos Anos Finais do Ensino Fundamental?**

Começamos as interlocuções pela professora de Língua Portuguesa:

Então, retornando a pergunta e o que ocorre ...eu não estudei para alfabetizar o aluno. Tecnicamente, quando a gente recebe o estudante no 6º ano, que a minha habilitação é no 6º ano em diante, ele já está alfabetizado. Ele já sabe ler e escrever. [...] Eu não recebi instrução nenhuma para trabalhar com aluno especial durante minha grade curricular, durante o curso superior de Letras. A Formação é imprescindível. E isso começa no curso superior. E essa fala começa no curso superior. Não é aqui na sala de aula. Aqui é a continuação do percurso. Aqui exatamente, a gente encontra a demanda pronta. E aqui a gente tem que lidar com ela da melhor maneira possível. Então essa concepção de alfabetização é uma situação muito delicada, uma vez que eu como profissional de Língua Portuguesa, estou habilitada para trabalhar a partir do 6º ano em diante, não sei, não aprendi alfabetizar (Deolinda⁴ - Professora de Língua Portuguesa).

Nesse recorte, destacamos os obstáculos apresentados pela professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental no que tange aos processos de alfabetização e ao trabalho com estudantes público da Educação Especial. Tal situação é evidenciada, sobretudo, quando ela aponta como principal fator, a falta de formação. “Eu não estudei para alfabetizar o aluno”. Ao mesmo tempo, revela a concepção de que o estudante a partir do 6º ano esteja “pronto”, “alfabetizado” para aprender os conteúdos estabelecidos para essa etapa do Ensino Fundamental, já que afirma que não está habilitada para trabalhar com estudantes que não estejam alfabetizados. “Estou habilitada para trabalhar a partir do 6º ano em diante, não sei, não aprendi alfabetizar”.

Segundo Cagliari (2005) a alfabetização tem sido uma questão muito discutida pelos que se preocupam com a Educação, já que há muitas décadas são identificadas as mesmas dificuldades de aprendizagem e os problemas recorrentes com a falta de acesso a linguagem escrita. Mesmo sendo uma questão de atenção no campo educacional, as políticas e programas gerados não têm atingido resultados expressivos na tentativa de solucionar os problemas do fracasso escolar de um número significativo de estudantes da escola pública. Nessa perspectiva, uma das causas dos problemas da alfabetização

⁴ Os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios.

apontada por Cagliari (2005) é a maneira inadequada como a escola trata as questões de fala, escrita e leitura. O autor afirma também que essa mesma visão é reforçada pelas instituições de ensino de formação inicial, pelos autores de livros didáticos, dentre outros segmentos que orientam a educação.

A partir dessas considerações, entendemos a necessidade de formação na área da alfabetização para os professores em seu sentido mais amplo. Isto implica a participação, além do professor de ensino comum de Língua Portuguesa, professores de outras áreas, professores de AEE e equipe pedagógica diante dos desafios nas relações de ensino.

Segundo Ferreira & Ferreira (2007) a formação inicial se desenvolveu na direção de uma educação idealizada de estudantes que aprendem, acompanhada da exclusão do “diferente”. Essa afirmação fica evidente nas narrativas dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Finais, quando afirmam que não estão preparados para “alfabetizar” estudantes com deficiência.

Quando respondem acerca da concepção que se tem a respeito da alfabetização dos estudantes com deficiência, a professora Deolinda aponta mais uma vez a ausência de formação voltada para alfabetização de estudantes com deficiência intelectual e, ao mesmo tempo, diz ter organizado atividades com o uso do alfabeto e outros materiais, quando percebeu a necessidade dos estudantes. Aurélio, o outro professor de Língua Portuguesa que participou das discussões tensionadas no grupo focal menciona que as atividades que estavam sendo trabalhadas com os alunos com deficiência eram através de materiais impressos e da internet, organizadas pela professora de AEE.

Mais uma vez como eu disse anteriormente, eu não tive preparação nenhuma pra alfabetização [...]. É alfabetizar o aluno que também tem deficiência intelectual. [...] Tanto é que quando percebi a necessidade, eu preparei atividades de alfabetização pra ele (referindo-se ao aluno com deficiência intelectual), atividade de alfabeto e montei alguns materiais pra ele. Ele já está desenhando as letras cursivas bonitinhas, aquela coisa toda. Moral da história: É final de trimestre (Deolinda - Professora de Língua Portuguesa).

E quando observei isso em Afonso (aluno com deficiência intelectual do sétimo ano), conversa daqui e conversa dali, junto a sala de recurso, nós percebemos que ele deveria ser alfabetizado. O ano passado, ela (professora de AEE) foi atrás de atividades de alfabetização, aqueles impressos, aos montes assim, na internet e tudo mais, fazia e passava para eles (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Ao refletir sobre essas falas, identificamos que as atividades de alfabetização quando acontecem, são cópias impressas de livros que tem como foco a escrita dos

códigos linguísticos decorrente da concepção de linguagem que os profissionais mostram em suas falas e experiências. Ou seja, observamos que nas questões de fala, leitura e escrita no processo de alfabetização revelam-se características da concepção que enfoca a linguagem como instrumento de comunicação, em que o sentido estaria apenas no código linguístico, quer seja no oral ou escrito, como disseram Geraldi (1984) e Koch e Elias (2006). Possenti (2006) ao se referir sobre a alfabetização pelas cartilhas, afirma que esses métodos dirigem demais a vida do estudante na escola, fazendo com que ele pense conforme um único caminho seguindo somente o que está previsto no programa de ensino.

A concepção que se apresenta, muitas vezes, é resultado da forma como acontecem os processos formativos e de um modelo já formalizado de estudante, que tem condições satisfatórias para prosseguir nos estudos dos conteúdos programáticos a partir do 6º ano, ou seja, chegar nesse período de escolaridade já alfabetizado.

No caso de Afonso, é especialmente complicado, porque ele não é comunicativo e se a gente estiver trabalhando os tópicos mais teóricos da Língua Portuguesa, são tópicos gramaticais, tópicos, por exemplo, de gêneros textuais, dificulta porque a gente sente que o aluno necessaria de uma adaptação, às vezes, até mais, usando recurso concreto. É o que funciona mais legal no primeiro momento e o tempo não favorece, como é que eu vou conduzir ao mesmo tempo na sala? (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Desse modo, discorrendo acerca da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual no campo da pesquisa, é importante entender sobre como se dá esse processo e a partir daí, repensar acerca de possibilidades pedagógicas de aprendizagem. Se por um lado a formação é necessária, por um outro lado, a pesquisa realizada nos permite também perceber que as atividades de alfabetização para os estudantes da Educação Especial trabalhadas na sala de recursos multifuncionais e, de modo geral, na sala de ensino comum, não são planejadas de forma coletiva entre os professores regentes e os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, sendo justificadas por eles, sobretudo, pela falta de tempo.

Considerando que todo estudante possui necessidades de aprendizagem que são únicas e os professores precisam se preparar para buscar novas formas de ensino da leitura e escrita, entendemos que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho” (Cagliari, 2005, p.13).

Falar de formação na área da alfabetização implica entender que no ensino da Língua Portuguesa, na etapa de alfabetização pela especificidade que se tem, é necessário considerar a questão de desenvolvimento e aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Nesse sentido, a escola não deve ter outra intenção senão considerar os usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Com essa concepção e suas implicações pedagógicas, a escola poderá afastar-se da perspectiva nomeadora e classificatória (Antunes, 2003) trazendo o texto como lugar de interação entre sujeitos (Geraldi, 1984).

É importante considerar que na adequação curricular para os estudantes com deficiência intelectual, tendo o texto como objeto de ensino,

as atividades sejam realizadas de forma gradual, partindo das ações mais básicas e concretas (mais fáceis de se compreender e fazer) para as mais elaboradas e complexas (passo-a-passo) e incluindo pausas durante o processo de execução (Espírito Santo, 2022, p. 16).

Ainda no contexto das práticas em alfabetização, nos relatos a seguir percebemos a importância que é dada ao cuidador nas relações de ensino, principalmente no que diz respeito às atividades de alfabetização. Ou seja, a maior parte dessas atividades são trabalhadas com o apoio do cuidador que está junto do estudante na sala comum auxiliando-o de forma individualizada. Constatamos que, com a falta desse profissional o acompanhamento do estudante nas atividades da sala de aula do ensino comum é feito quando possível e às pressas, de forma descontextualizada e distante daquilo que está proposto para os demais estudantes.

O cuidador fazia as atividades, eu dava matérias para os outros alunos e quando eu tinha um tempinho, eu passava lá dava uma olhada e via se ele estava fazendo [...], mas sem cuidador... A gente vê que quando a gente tinha só 15 alunos, 50% da turma eu conseguia acompanhar, eu conseguia ver por exemplo o que ele fazia [...] e corrigia.

No primeiro mês de aula, Luís (aluno com deficiência intelectual do sétimo ano do turno vespertino) não apareceu. Estou conhecendo ainda. O ano passado inclusive ele teve dois cuidadores para desenvolver o trabalho na sala comum. O Afonso (aluno com deficiência intelectual do sétimo ano do turno matutino), eu como professor dele o ano passado, justamente por ele ser muito presente, ele começou revezamento com a metade da turma. E quando fui tentar conversar com ele, percebi que ele não respondia as conversas, então ele não é comunicativo, é diferente do Luís. Luís é super comunicativo. É difícil conversar com Afonso. Quando chegou o cuidador, aí a gente foi percebendo que ele não abria o caderno, ele não tinha o caderno dividido, ele não tinha essa autonomia de pegar o lápis, tinha que ir

falando e tudo mais e nesse aspecto, ele teve desenvolvimento em relação ao ano passado (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Eu gostaria de falar do estudante Afonso, desde o ano passado. [...] Vou fazer uma crítica ao próprio sistema. Quando finalmente a gente consegue o cuidador. Quando ele consegue se identificar um pouquinho com a pessoa. O que acontece? O ano acaba...Cessa o contrato. E esse ano ele está até agora sem cuidador, que iria ajudar muito o nosso trabalho (Flávia - Pedagoga do turno Matutino).

Para a análise dessas narrativas é importante, inicialmente, saber que a função do Cuidador é criada para o cumprimento do que determina a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução CNE Nº 4 de 02/10/2009 e a Resolução CEE/ES nº 2.152 de 26/02/2010. Com base nessas legislações, as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a rede Estadual de Ensino (Espírito Santo, 2022, p. 27) orienta que a função do cuidador é:

[...] acompanhar e auxiliar o estudante com deficiência e que demande apoio para o desenvolvimento de atividades rotineiras, em todos os níveis e modalidades de ensino e a partir dos objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Individual, cuidando para que esse estudante tenha suas necessidades básicas (fisiológicas e afetivas) satisfeitas, fazendo por ele somente as atividades que ele não consiga fazer de forma autônoma.

Como podemos observar, as Diretrizes mencionam sobre o apoio do cuidador quanto às situações que se fizerem necessárias para a realização das atividades cotidianas da pessoa com deficiência durante a permanência na escola no que se refere às atividades de cuidado fisiológicas e afetivas. Desse modo, o auxílio do cuidador na escola pesquisada, para alunos com deficiência intelectual, está voltado para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, o que abre um precedente para o professor do ensino comum e professor de AEE se absterem do compromisso enquanto docentes desses estudantes.

Entre as angústias e os desafios suscitados no grupo focal, a professora de AEE do estudante Afonso ao mesmo tempo que sinaliza a necessidade da adequação e modificação das atividades voltadas para a alfabetização, dá um foco maior nas dificuldades que o estudante apresenta no processo de aprendizagem, como mostra a narrativa:

As atividades de Afonso [...] têm que ser todas adaptadas. Ele não dá conta. [...] não sabe nem escrever ainda o nome dele completo. [...] Só o primeiro nome. Ele tem ainda muita dificuldade de conversar, muito

difícil. Ele não consegue entender o que a gente fala...demora entender o que a gente fala. A oralidade é difícil de entender, é bem complicado [...]. Na sala de recurso, eu trabalho com ele a alfabetização, o nome dele, o alfabeto bem no início (Marta - Professora de AEE).

O relato apresentado pela professora de AEE indica o diagnóstico que ela tem acerca do aprendizado do aluno, ora na escrita, ora na fala. Associa a dificuldade de uma realidade da língua em detrimento da outra, ou seja, relação da fala com a escrita. Apesar de perceber a necessidade que o aluno tem de avançar na oralidade em sua comunicação, sobre esse aspecto observamos que a prática tem mostrado uma falta de compreensão das realidades da língua oral e escrita dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que ainda se encontram no processo de alfabetização.

Para Cagliari (2005), as práticas escolares giram em torno da escrita e consequentemente a gramática normativa está voltada para a escrita mesmo quando tenta abordar questões que somente existem na fala. Nesse sentido, é necessário saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita. Com a concepção de que alfabetizar se define no ler e escrever, associado aos códigos linguísticos, o objeto de ensino evidenciado nas atividades realizadas na sala de recurso multifuncional tem como foco o abecedário e frases soltas não considerando o conhecimento que o estudante tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que tem sentido. Para Antunes (2003), há a necessidade de entender que o objeto de ensino deve estar previsto na definição das competências para o uso da língua, em circunstâncias de oralidade, de leitura e de escrita.

Ao nos referirmos à fala, a autora ressalta que nem sempre a escola tem entendido sobre a importância da atividade de ouvir como parte da competência de comunicação dos falantes, atribuindo a ela apenas uma motivação normativa, sem mostrar a função de interação entre os sujeitos, de saber escutar com atenção quem fala. No caso da alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual, é preciso que esse processo seja incluído, de forma efetiva, no planejamento curricular e aconteça gradativamente. Nesse contexto, para o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, ler e escrever com intervenção do professor, Antunes (2003) propõe o texto como objeto de estudo e que vai direcionar à escolha dos objetivos e das atividades pedagógicas.

Desse modo, significa que o uso da língua se dá em textos. Não importa o período em que acontece, o que se propõe é ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita, incluindo, evidentemente, a escrita e a leitura. Em função desse objetivo é que se vai

definir o conteúdo programático em torno do qual professor e aluno realizam a atividade de ensino-aprendizagem (Antunes, 2003).

Tal concepção aproxima-nos dos estudos de Vigotski (1998, 2000) e Bakhtin (2004) que compreendem a linguagem como constitutiva dos sujeitos que vivem em relações sociais mediadas. Nessa direção, ao refletirmos sobre a leitura e compreensão de um texto, discorremos sobre a afirmação de Cagliari (2005) que diz que essas dimensões não consistem somente problemas que o professor de língua portuguesa deve resolver na educação dos estudantes, mas envolve todos os componentes curriculares. “A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido” (Cagliari, 2005, p.149). É, certamente, através das práticas de leitura que o conhecimento se desvela, que se desenvolve a criatividade, o encantamento, o sonhar, o fantasiar e o imaginar. Destacamos ainda que, no processo de alfabetização, além da formação, são fundamentais a iniciativa, a atenção e a criatividade do professor nas relações de ensino para encontrar, principalmente na comunidade local, motivos e oportunidades de leitura e escrita.

Como enfatiza Antunes (2003) sobre a importância do contexto real, deve-se partir da descoberta de leituras na rua ou na própria escola, de forma que a prática deixa de ser uma tarefa escolar, um simples treino de decodificação, uma oportunidade de avaliação, para ser, junto com outras atividades, uma forma de integração do aluno com a vida de seu meio social. “Sabemos quanto a integração da pessoa em seu grupo social passa pela participação linguística, passa pelo exercício da voz, que não deve ser calada, nem reprimida, mas, sim, promovida, estimulada e encorajada” (Antunes, 2003, p.110).

Para Góes (2007), o professor da sala de aula do ensino comum é de fato, um agente central no atendimento ao estudante com deficiência, o que ocorre é que ele não tem tido experiências formativas suficientes ou suporte humano e material necessário para lidar com as novas demandas do trabalho pedagógico. Assim, tendo em vista a temática da formação e atenta ao discurso dos professores que se entrelaçam, a seguir, serão apresentadas narrativas, com foco na **precariedade de formação na área da Educação Especial**.

Pois é, em termos de formação, como Deolinda... falou. Eu me formei em letras/português/inglês já pensando em dar aula em Português [...] me formei em 2015, a gente teve em nossa grade, matérias focadas em aspectos mais técnicos, em Pedagogia, sequências didáticas, fazer elaboração de material, Planejamento e Psicopedagogia. Eram mais voltadas para entender por exemplo do desenvolvimento, aplicabilidade na educação. Entretanto, nada disso era voltado para alunos com esse

tipo de necessidade, então não se falava de deficiência intelectual, não se falava de déficit de atenção, não se falava nada disso. Até que em surdez, eu tive Libras que era semipresencial na Faculdade. Foi bem superficial (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

[...] a inserção desses alunos na escola, pra mim hoje como professor, ela é comum, mas como aluno de escola pública que eu sempre fui não era, eles não estavam lá, e na formação acadêmica eu acho que isso acaba sendo repetido também. Eu tive essas matérias focadas em Pedagogia e Psicopedagogia, mas o aluno com esse tipo de necessidade não é abrangido [...] a prática que se tem é a prática diária. [...] E assim, eu acho que é até chover no molhado a gente falar da imensa ruptura que tem da teoria com a prática.

Eu dou aula na escola pública desde 2015, toda escola tem um ou outro caso e a gente vai aprendendo a lidar com as demandas a toque de caixa, né. Ah! Caiu na turma que tem TDAH, assim que a gente classifica, autismo e até que agora a gente chega com esse termo, a deficiência intelectual, eu confesso que estou aprendendo agora recentemente do ano passado pra cá. A minha experiência pra trabalhar com eles é trocar ideias com as meninas da sala de recurso (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

Os professores precisam saber lidar com essa situação. E às vezes, não é culpado por não saber. É por falta de formação (Luiza - Pedagoga).

Em relação a fala da professora Deolinda, a preparação que ela não teve na Pedagogia, nós estudamos pouquíssimo também, se fez necessário fazer alguns cursos para nos aperfeiçoarmos e se faz necessário mais cursos. É isso aí, porque na nossa equipe na sala de recurso é muito unida, mas temos uma dificuldade devido essa falta de formação, de atualização, nós temos o CID 11 e temos que estudar bastante por que é um CID novo, não é verdade? E eu sempre busco a professora de AEE de Afonso porque está aqui mais tempo, eu busco com ela como é esse aluno e ela me dá mais informação. E a partir das documentações que existem faz necessário essa troca de informação, uma vez que ela conhece o aluno mais que eu que entrei aqui mais recente. E nosso aluno Luís é um menino que precisa muito de atenção, como todos os nossos alunos. Em especial, a gente aprende (Amanda - Professora de AEE de Luís).

Nesses diálogos chamamos a atenção para o que o professor Aurélio sinalizou por não ter estudado disciplinas voltadas para a Educação Especial em sua formação acadêmica, mesmo sendo cursadas mais recentemente, o que faz com que ele busque estratégias na própria prática diária e no apoio das professoras da sala de recursos multifuncionais. Diante dessa realidade, Amanda, professora de AEE recorre à Marta, professora mais experiente do AEE, como apoio para dar informações e dialogar sobre outras experiências por ela já vivenciadas no ano anterior.

Quando se fala de formação é importante destacar que como esses professores, a maior parte dos docentes aprende a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e por isso, apresentam muita dificuldade em desprender-se desse aprendizado que os limita nos processos de ressignificação de seus papéis enquanto educadores (Mantoan, 2005).

Com base nas narrativas, questionamos sobre como o currículo na formação inicial vem tratando a Educação Especial de forma interdisciplinar, considerando que é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e que precisa ser inclusiva. Também nos faz refletir sobre a importância tanto da formação inicial como da continuada de serem de qualidade, de modo que o docente esteja mais bem preparado para a atuação profissional na educação e especificamente quando a condição de atuação lhe propicia a experiência junto ao aluno com deficiência. Entendemos que a formação é necessária quando se pensa a prática pedagógica, no entanto, enquanto profissionais da educação, não podemos privar do compromisso no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que não tivemos formação para trabalhar com os estudantes da Educação Especial.

Isso implica uma concepção que se tem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, como pesquisadores, devemos buscar conhecimentos e experiências que sustentem as nossas práticas pedagógicas. Na compreensão de que a escola precisa se adequar no atendimento das especificidades de aprendizagem dos estudantes, significa saber da necessidade de buscar novas formas de ensino para atender as diversas situações que surgem no contexto escolar. Por isso, há a necessidade de um repensar da prática docente diante do público a ser atendido e da conscientização quanto à adequação contínua às diversidades nas relações de ensino.

Ainda nas interlocuções dos professores Deolinda e Aurélio, a ênfase é dada ao quantitativo considerável de estudantes na sala de aula do ensino comum, apontando como um dos fatores que impede o atendimento aos estudantes com deficiência. Nesse sentido, é nítida a importância atribuída ao cuidador pelos professores, tanto na elaboração como no acompanhamento das atividades dos estudantes.

Então quando a gente encontra essa demanda no 6º ano em diante [...] aproveitando para falar especificamente do estudante Afonso que é o meu aluno hoje. [...] é um menino que precisa de atenção, especialmente focada nele. E eu não tenho conhecimento necessário suficiente para dar conta com a demanda do aluno. [...] Nós temos mais de trinta alunos na sala, a turma dele é uma turma grande. E eu não tenho condições mínimas para dar conta com a demanda do aluno. E eu fico

extremamente incomodada com isso porque eu não tenho condições. Até que se eu tivesse poucos alunos, quando alguns faltam, eu até tento abarcar a demanda dele [...] mas ele precisa de assistência. Eu tenho condições de dar? NÃO (Deolinda – Professora de Língua Portuguesa).

[...] A realidade da turma exclui bastante, são 30 alunos. Nos 6º anos inclusive, é mais complicado ainda. Os 6º anos é aquele negócio, além de dar aula- Ah! Ele roubou minha bolsa. O tempo todo a gente tem que ficar mediando conflitos e o aluno lá. Então quando tem a figura do cuidador, igual o estudante Afonso teve o ano passado ajudava bastante. Se eu precisasse recolher alguma informação, eu ia até o cuidador que estava sentado ao lado dele a aula toda. E a gente tem que lidar com essas demandas sempre muito que a toque de caixa. Sem uma formação específica e por aí vai (Aurélio – Professor de Língua Portuguesa).

O tempo dele é diferente dos outros. O tempo dele é dele. É individual. Então assim, ele ficou excluído por muitos dias, foi semana passada ou semana retrasada que chegou a cuidadora e eu já expliquei pra ela a situação, eu já tinha conversado anteriormente. Ela preparou um novo material e hoje por exemplo eu já dei dois vistos, foi o segundo visto que já dei no caderno dele[...]. Se esse aluno tivesse sido assistido desde o início, hoje ele já estaria num patamar diferente do jeito como ele se encontra. Então não adianta colocar um aluno na sala de aula e dizer que ele está ali, e que ele está incluído, não está, uma vez que ele não tem uma assistência, uma assistência adequada. É uma inclusão mais excludente ainda (expressão de risos). Hoje a gente tem um pouquinho mais de suporte. Tem uma cuidadora na sala, ok? Mas eu ainda acho uma inclusão de certa maneira excludente, uma vez que nós não temos formações para isso (Deolinda – Professora de Língua Portuguesa).

Ao mesmo tempo que os professores de Língua Portuguesa ressaltam suas angústias diante das condições diversas que acontecem na sala de aula do ensino comum, a professora de AEE que atende o estudante Afonso de uma forma individualizada, destaca no relato a seguir, também seus desafios explicando o processo de aprendizado do estudante, ancorada na concepção que ela tem acerca da deficiência. Fica evidente a ênfase dada aos aspectos orgânicos e de constituição biológica, além de ressaltar o auxílio do cuidador como necessário.

É bem pouco o avanço dele do ano passado pra cá. Mas é por causa da deficiência dele mesmo. A dificuldade dele de adquirir o conteúdo. Ele tem muito comprometimento. A deficiência intelectual dele não é moderada, é mais grave. Então... é bem difícil lidar com ele. O ano passado, a gente conseguiu um cuidador. Só que esse ano não veio ainda. Tiveram várias chamadas. Mas... não sei o que está acontecendo... (Marta - Professora de AEE).

É importante ressaltar que a deficiência intelectual não determina o destino do estudante, mas sim as condições sociais que lhes são oferecidas. Para Góes (2002, p.99)

“não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”. Nesse sentido, Vigotski (2011) destaca que a deficiência é algo constitutivo da pessoa, sendo necessário compreender as complexidades que compõem a educação da pessoa com deficiência. Essa perspectiva possibilita uma mudança de olhar sobre o estudante com deficiência, valorizando as suas potencialidades e suas possibilidades de aprendizagem. E isso implica um trabalho diário de reconhecimento e valorização das diferenças, o que não exclui a interação do conhecimento em suas diferentes áreas.

Portanto, repensar as práticas de escolarização e desenvolver ações interventivas para os estudantes com deficiência se torna um desafio para os educadores da atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões realizadas nesse estudo, reafirmam a concepção de que a abordagem histórico-cultural defendida por Vigotski traz contribuições para a compreensão em torno das especificidades de aprendizagem do estudante que apresenta deficiência intelectual e sua relação com as condições educacionais propiciadas para sua constituição como pessoa (Góes, 2002).

Ancorada na ideia de que o ser humano se constitui na relação com o outro, compreendemos que é nessa perspectiva que as práticas de escolarização do estudante com deficiência devem se constituir, pois é na relação do conhecimento historicamente construído que os professores precisam pensar em elaborar suas estratégias de acesso ao conhecimento para todos os estudantes, sobretudo aqueles com deficiência intelectual.

Isto significa que as aprendizagens se dão por meio de recursos alternativos e caminhos indiretos constituídos por estratégias adequadas e recursos concretos e lúdicos. Com base nessas considerações, torna-se necessário um novo olhar no contexto escolar e dentro dele, no processo de ensino-aprendizagem, considerando que estudante e professor passam a ser vistos como sujeitos da ação enunciativa – discursiva no processo de interação pela linguagem. No caso da alfabetização, o estudante precisa ser visto como sujeito de interação, com condições para transitar por diferentes discursos, em diferentes dimensões (oral e escrita) para construir um próprio.

Por meio dos encontros do grupo focal foi possível perceber as angústias e os desafios dos professores do ensino comum na área de Língua Portuguesa e dos

professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, sobretudo, em relação à alfabetização e ao planejamento curricular acessível para os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental com deficiência intelectual.

As narrativas dos participantes expressaram sobre o lugar no qual estavam inseridos, em que circulavam sentidos e significações representadas pelas peculiaridades de cada profissional, refletindo no próprio fazer pedagógico. Nesse aspecto, é importante retomar e repensar, estruturalmente, acerca das questões que se revelaram, tais como: necessidade de formação continuada nas áreas da Alfabetização e Educação Especial que envolva todos os professores do ensino comum e professores da sala de recursos multifuncionais e a garantia do Planejamento Colaborativo que contemple atividades acessíveis e contextualizadas aos estudantes da Educação Especial.

É nesse entendimento que se faz necessária a concepção de linguagem numa perspectiva de interação, pois possibilita ao estudante expressar seu conhecimento de diversas formas. Isso implica que, quando o professor considera a aprendizagem nessa direção, abrem diferentes mecanismos de intervenções. Também com base nas angústias e desafios apresentados pelos professores, o estudo trouxe evidências para a necessidade de desenvolvimento de formações continuadas dentro do contexto escolar e fora dele, que contemplam sobretudo temáticas como a Alfabetização e a Educação Especial, propiciando momentos de reflexões e discussões coletivas sobre a garantia do trabalho colaborativo, a importância da utilização de novas práticas alfabetizadoras e materiais acessíveis de forma a serem inseridos no planejamento curricular da escola. Diante das falas dos professores pesquisados, ficou claro que as formações são necessárias, porém precisam ser acessíveis, direcionadas de acordo com a realidade das escolas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. J.; SMOLKA, A. L. B. Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 699-709, out./dez. 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pe/a/ncDbfmSj5PybgFx54jcXQmg/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação.CNE. **Resolução Nº 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 5 out. 2009, seção 1, p. 17.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística.** 10.ed. São Paulo. Editora Scipione, 2005.

ESPÍRITO SANTO. RESOLUÇÃO CEE/ES Nº. 2.152/2010. **Dispõe sobre a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cee-es-cee-n-2-152-2010>. Acesso em: out. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE/ES Nº 5.077/2018**, que revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo. **Documento de Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional do Espírito Santo,** Vitória, 2022.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto.; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de. LAPLANE, Adriana Lia Frisman de. (org). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 21- 48. - (Coleção educação contemporânea).

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura & produção.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, SOUZA, D.T. **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, A. M. M et al. (Org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996 (Coleção Leitura no Brasil).

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/00. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.4, p. 861 870, dez. 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas -V:** Fundamentos da Defectologia. Machado Grupo de Distribución, S.L. 2012.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM USO ESTRATÉGICO DA TECNOLOGIA DIGITAL

CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR INCLUSIVE EDUCATION WITH STRATEGIC USE OF DIGITAL TECHNOLOGY

Thiago José Antonio da Silva¹

Leonardo Monteiro Trotta²

Rosa Lidice de Moraes Valim³

Resumo: Este artigo explorou as percepções e desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação inclusiva, com foco na utilização das tecnologias digitais pelos professores como meio de garantir o direito e promover a inclusão educacional. Este estudo, de natureza qualitativa, buscou compreender as percepções de professores da rede municipal de ensino de Niterói sobre a inclusão educacional de estudantes com deficiência, utilizando tecnologias digitais como ferramenta. Para coletar dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 13 professores, usando questionário online (Google Forms, via WhatsApp). A análise de conteúdo das respostas identificou significados e representações sobre tecnologias digitais na inclusão educacional. Os resultados evidenciaram que: (1) as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas de mediação, para promoção da aprendizagem e da participação de alunos com deficiência; (2) que estas ferramentas não se destacam apenas como facilitadoras do acesso ao conhecimento, mas também como ferramentas que proporcionam oportunidades equivalentes de aprendizagem, promovendo, assim, uma experiência educacional verdadeiramente inclusiva para todos os alunos. Também revelou a percepção dos educadores de que a estrutura é inadequada para lidar com alunos com deficiência, enfatizando a urgência de investimentos em formação e suporte. Conclui-se destacando a necessidade crítica de investimentos em infraestrutura escolar, bem como em programas de formação e capacitação específicos para os professores. Essas medidas são essenciais para enfrentar os desafios complexos da inclusão educacional e do uso

¹ Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Unicarioca (2024). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão - CENSUPEG (2020). Especialista em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Cândido Mendes (2013) Bacharel em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira (2008). Advogado. Professor de Apoio Especializado da Fundação Municipal de Educação de Niterói e docente da Prefeitura de Maricá.

² Pós-doutorado em Educação/UERJ. Doutorado e Mestrado em Ciência da Literatura/Poética pela UFRJ. Graduação em Educação Artística com licenciatura em História da Arte pela UERJ. Professor das redes públicas do Rio de Janeiro: SME/RJ e SEEDUC/RJ. De 2011 a 2017 foi Diretor Regional Pedagógico na Metropolitana VI/SEEDUC/RJ. Em 2018 foi coordenador de avaliação na diretoria regional Baixadas Litorâneas/SEEDUC/RJ. No ensino superior tem experiência nas áreas de História da Arte, Administração, Design, Literatura, Educação e Gestão Pública. Atualmente é professor da Unicarioca nos cursos de Design e Pedagogia. Professor no curso de Mestrado e Doutorado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação/Unicarioca. Agente de Acompanhamento em Gestão Escolar pela SEEDUC/RJ. Professor autor de material didático SEEDUC/RJ e FGV/RJ.

³ Doutora em Psicossociologia (Programa EICOS/UFRJ), Mestre em Design (PUC-Rio), Bacharel em Comunicação Social (PUC-Rio) com extensão em Empreendedorismo (PUC-Rio) e Especialista em interpretação de conferências no par linguístico português-inglês (PUC-Rio). Atua como Professora de Empreendedorismo na Graduação da Unicarioca, Professora de Liderança e de Criatividade da Pós-graduação em Gestão de Projetos da Unicarioca, Professora de Metodologia do Mestrado em Educação da UniCarioca (MPNTDE) e Professora de Empreendedorismo do Doutorado em Educação da UniCarioca (DPNTDE). Pesquisadora associada do GT/DGP/CNPq de Tecnologias sociais para popularização da ciência. Editora de Seção de ensaios da revista acadêmica RECITE.

eficaz das tecnologias digitais, visando garantir uma educação inclusiva de qualidade que atenda às necessidades individuais de todos os alunos.

Palavras-chave: educação inclusiva; tecnologias educacionais; estudantes com deficiência; direito à educação; formação docente.

Abstract: This article explored the perceptions and challenges faced by teachers in the context of inclusive education, focusing on the use of digital technologies by teachers as a means of guaranteeing the right and promoting educational inclusion. This study, of a qualitative nature, sought to understand the perceptions of teachers from the Niterói municipal education network regarding the educational inclusion of students with disabilities, using digital technologies as a tool. To collect data, semi-structured interviews were carried out with 13 teachers, using an online questionnaire (Google Forms, via WhatsApp). Content analysis identified meanings and representations about digital technologies in educational inclusion. The results showed that: (1) digital technologies can be used as mediation tools to promote learning and participation of students with disabilities; (2) that these tools not only stand out as facilitators of access to knowledge, but also as tools that provide equivalent learning opportunities, thus promoting a truly inclusive educational experience for all students. It also revealed educators' perception that the structure is inadequate to deal with students with disabilities, emphasizing the urgency of investments in training and support. It concludes by highlighting the critical need for investments in school infrastructure, as well as specific training and training programs for teachers. These measures are essential to face the complex challenges of educational inclusion and the effective use of digital technologies, aiming to ensure quality inclusive education that meets the individual needs of all students.

Keywords: inclusive education; educational technologies; students with disabilities; right to education; teacher training.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito à educação para todos como um direito fundamental. Portanto, o direito à educação é fundamental e inalienável para todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. No entanto, a inclusão educacional de estudantes com deficiência na rede pública ainda enfrenta grandes desafios, como a falta de igualdade de oportunidades, recursos inexistentes ou escassos, que muitas vezes prejudicam o desenvolvimento acadêmico e social desses educandos.

Diante disso, surge a questão de como as tecnologias digitais podem ser efetivamente utilizadas como estratégia para garantir o direito à educação dos educandos com deficiência, promovendo inclusão e igualdade de oportunidades.

Acredita-se que as tecnologias digitais podem ser efetivamente utilizadas para garantir o direito à educação dos estudantes com deficiência, respeitando tempos e contextos particulares com muito mais propriedade.

A integração das tecnologias digitais no ambiente educacional tem sido cada vez mais reconhecida como uma oportunidade para promover a inclusão e a equidade na educação. Este artigo é fruto da dissertação “Uso das tecnologias digitais como estratégia para garantia do direito à educação do educando com deficiência na rede pública de ensino”, que explora o panorama promissor revelado pela análise das respostas da pesquisa realizada com professores sobre o uso dessas tecnologias na educação inclusiva.

Haja vista que evidências apontam que os educadores estão não apenas interessados, mas também engajados em utilizar tecnologias para facilitar a acessibilidade, promover a participação e melhorar a comunicação de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências. Desta feita, Castagna (2017) destaca a importância do uso de tecnologias digitais como suporte educacional, ampliando conhecimentos e fornecendo novas ferramentas pedagógicas. Neste sentido Mantoan, Prieto e Arantes (2023) enfatizam a necessidade de adaptação e flexibilização do currículo e Borges, Martins e Assis (2021) ensinam que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para promover a autonomia e a participação de alunos com deficiência na sala de aula.

No entanto, essa trajetória positiva não está isenta de desafios significativos. Problemas como a carência de infraestrutura adequada, com a persistente falta de acesso à internet de qualidade e dispositivos tecnológicos nas escolas, surgem como obstáculos primordiais. Além disso, a necessidade premente de uma formação docente mais robusta para o efetivo uso pedagógico das tecnologias digitais também se destaca como um desafio crucial a ser superado. Ademais, Galter e Behrens (2023) afirmam que a formação de professores para a inclusão escolar deve contemplar o uso das tecnologias digitais, o que também foi reconhecido na pesquisa, demonstrando que a formação docente para uso das tecnologias digitais na educação inclusiva é fundamental para superar parte desses desafios.

Desta forma, a análise das respostas dos professores revela não apenas um diagnóstico dos problemas enfrentados, mas também a necessidade urgente de políticas públicas e investimentos educacionais que abordem esses desafios de forma estratégica, pois a eficácia das tecnologias digitais na promoção da inclusão educacional depende não

apenas da disponibilidade dessas ferramentas, mas também da capacitação adequada dos educadores e do acesso equitativo dos alunos às mesmas. Santos e Sá (2021) ressaltam a importância de uma visão holística na formação continuada de professores para o uso pedagógico das tecnologias e mídias digitais, enquanto Mantoan, Prieto e Arantes (2023) sugerem que a formação dos educadores deve envolver experimentação direta com as ferramentas e aplicativos mencionados, bem como a criação de materiais acessíveis e estratégias de ensino adaptadas.

Este artigo, portanto, não apenas reflete sobre as respostas dos professores como ponto de partida para uma discussão mais ampla, mas também destaca a relevância de um enfoque sistêmico e colaborativo para assegurar que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira efetiva na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos os estudantes, e está apresentado em cinco partes; resumo, introdução, metodologia, dados e análises e considerações finais.

METODOLOGIA

Trata-se de recorte de pesquisa qualitativa de caráter exploratório, realizada utilizando o método de entrevista com professores para atuação com tecnologias digitais com alunos com deficiência no ensino fundamental, através do uso de questionário, propagado pela plataforma Google Docs, com link enviado pelo aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas – WhatsApp. Segundo Minayo et al. (2005), a entrevista é uma técnica de pesquisa qualitativa que consiste em uma conversa entre o pesquisador e o entrevistado, com o objetivo de obter informações sobre um determinado objeto de pesquisa e essa técnica é muito utilizada em pesquisas de caráter exploratório na área da educação, para compreender as experiências, opiniões e perspectivas de alunos, professores, gestores e outros agentes educacionais.

Desta feita, foram realizadas perguntas para entender se são utilizadas e, se utilizadas, como as tecnologias digitais podem, no ambiente escolar, maximizar a aprendizagem dos estudantes com deficiência a fim de dar efetividade ao direito à educação, garantido legalmente. Para isso, é importante compreender como os professores estão usando as tecnologias digitais para atender às necessidades específicas de seus alunos. Após a divulgação do link para preenchimento do formulário on-line no grupo de WhatsApp da mencionada escola, o mesmo fora divulgado por um dos professores participantes em outro grupo de WhatsApp com cerca de 400 professores da

educação inclusiva da rede municipal de Niterói. Ao final do prazo estabelecido, verificou-se 13 respostas.

Ademais, importante mencionar que a pesquisa tramitou pela Plataforma Brasil e obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) em 02 de fevereiro de 2024, sob o número CAAE: 76766723.5.0000.5279, estando, assim, apto a iniciar a etapa de coleta de dados, que consistirá na realização de entrevistas com os profissionais da educação inclusiva.

Para análise dos dados, a fim de reflexões fundamentadas, procurou-se contrapor dados quantitativos e qualitativos do campo com literatura pertinente, conforme propõe Soares (2022). Além disso, criou-se um quadro síntese, ao final, consolidando as respostas discursivas apresentadas pelos 13 professores, sistematizadas em um quadro síntese, com o objetivo de possibilitar análises mais contextualizadas das informações obtidas.

DADOS E ANÁLISES

Inicialmente, importante esclarecer que a análise de dados que se segue foi informada por um arcabouço teórico multifacetado, com a Teoria Sociocultural de Vygotsky (2003) servindo como pilar central. A abordagem vygotskiana, com seu foco na mediação e no papel do contexto social na aprendizagem, forneceu a base para investigar a relação entre tecnologias digitais e inclusão educacional.

No entanto, reconhecendo a complexidade do fenômeno em estudo, a análise transcendeu a perspectiva vygotskiana. Para enriquecer e aprofundar a interpretação dos dados, incorporamos outras abordagens teóricas relevantes. As teorias de educação inclusiva de Mantoan (2023) e Castagna (2017) foram mobilizadas para examinar as dimensões da inclusão na prática pedagógica mediada por tecnologia. Adicionalmente, a reflexão crítica sobre a formação de professores proposta por Galter e Behrens (2023) nos permitiu considerar as implicações da tecnologia para o desenvolvimento profissional docente.

Destarte, a adoção de múltiplas lentes teóricas possibilitou uma análise mais rica e abrangente dos dados, capturando nuances e complexidades que poderiam ter sido negligenciadas sob uma única perspectiva. Essa abordagem pluralista nos permitiu explorar as interseções entre tecnologia, inclusão e formação docente, fornecendo uma base sólida para as interpretações e discussões a seguir.

Portanto, a diversidade de formações e experiências enriquece a pesquisa e oferece uma visão abrangente dos desafios e oportunidades da área. É importante considerar que esta análise de perfil é baseada em um número relativamente pequeno de participantes. Pesquisas futuras com um número maior de participantes podem fornecer resultados mais generalizáveis.

Quadro 1 – Formação profissional

Formação Profissional	Participantes
Pedagogia	10 participantes
Curso Normal	1 participante
Outro	2 participantes

Fonte: Autoral (2024).

A análise dos dados revela que 10 dos participantes da pesquisa possuem formação em Pedagogia. A predominância de pedagogos na Educação Especial, juntamente com a diversidade de outras formações presentes na área, demonstra a importância da formação continuada e da atualização constante dos profissionais. Essa busca por aperfeiçoamento é fundamental para garantir a qualidade do ensino, e a inclusão efetiva de todos os alunos na escola.

Desta forma, ao compreendermos as diferentes características e necessidades dos profissionais de Educação Especial, podemos desenvolver iniciativas mais eficazes para apoiá-los em seu trabalho, e garantir a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade.

Quadro 2 – Quantidade de alunos com deficiência por professor – considerando amostra de 13 professores

Número de Alunos	Quantidade de pesquisados (X/13)
1	1/13
2	3/13
3	2/13
4	2/13
5	4/13
25	1/13

Fonte: Autoral (2024).

A análise da quantidade de alunos com deficiência atendidos por cada professor de Educação Especial oscila muito e revela um panorama complexo e desafiador

(conforme tabela acima). Nove dos educadores trabalham com três ou mais alunos com deficiência em uma sala, o que dificulta o acompanhamento individualizado, e personalizado. Essa situação pode comprometer o aprendizado dos alunos e gerar frustração para os professores. Por outro lado, os professores que trabalham com um número equilibrado de alunos (até dois discentes com deficiência), conseguem acompanhar tais alunos de maneira mais individualizada – e, por conseguinte, tem a oportunidade de realizar um trabalho mais dinâmico e diversificado. É dentro deste contexto que se tem a utilização de tecnologias digitais em favor de uma educação mais inclusiva, dinâmica e atual. Estes 13 professores ouvidos revelaram detalhes a respeito de a respeito da utilização de tecnologias digitais em sala de aula – quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Utilização de tecnologias digitais pelos 13 professores junto aos alunos com deficiência.

Tecnologia Digital	Quantidade de pesquisados que utilizam tecnologias digitais
Plataformas de Aprendizagem	4
Recursos de Realidade Aumentada/Virtual	2
Simuladores e Jogos Educacionais	6
Plataformas de Videoconferência	2
Bibliotecas Digitais e E-books	4
Plataformas de Podcast	2
Sistemas de Avaliação	1
Redes Sociais Educacionais	5
Somente Google para Pesquisa	1
Não faço uso de tecnologias digitais	1
Jogos pedagógicos, youtube, etc.	1
Nadal Com 5 alunos fica.	1
Pinterest	1
Word	1

Fonte: Autoral (2024).

Observou-se que a maior parte dos entrevistados utiliza mais de uma tecnologia digital com seus alunos com deficiência. Isso indica uma tendência positiva no reconhecimento das tecnologias como ferramentas de inclusão. Essa convergência para o uso de ferramentas digitais demonstra uma mudança de paradigma na Educação Especial, reconhecendo o potencial das tecnologias como instrumentos de inclusão.

Ademais, na perspectiva sociocultural de Vygotsky (2003), as tecnologias digitais podem assumir o papel de intermediadoras. Elas ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos, oferecendo suporte e mediação para o desenvolvimento de

habilidades e conhecimentos. Através da interação com as tecnologias, os alunos podem superar seus limites individuais e alcançar níveis mais altos de desenvolvimento.

Segundo Rodrigues, Silva e Silva (2021) as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito dinâmico e em constante transformação, adaptando-se às novas realidades e ferramentas disponíveis. No contexto da era digital, as tecnologias assumem um papel fundamental na mediação da aprendizagem.

Contudo, cabe salientar que a conceituação da ZDP, originalmente traduzida como 'zona de desenvolvimento próximo', foi objeto de debate, argumentando Zoia Prestes (2010) que a palavra 'iminente' seria mais adequada para traduzir a ideia contida nesse conceito chave da teoria vigotskiana. Essa nuance ressalta o potencial da tecnologia em criar um ambiente de aprendizado que antecipa e impulsiona o desenvolvimento do aluno, expandindo suas capacidades de forma proativa.

Quando questionados a respeito do fato de acreditarem ou não que as tecnologias digitais poderiam ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, todos os 13 professores ouvidos afirmaram que sim – ou seja, que acreditam. A resposta unânime sobre a importância do uso da tecnologia no ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência evidencia o reconhecimento, por parte dos profissionais da área da educação inclusiva, do potencial transformador das ferramentas digitais.

Quadro 4 – Pergunta e respostas dos participantes quando questionados a respeito de como utilizam as tecnologias digitais com seus alunos com deficiência?

PROFESSOR 1 Como suporte educacional, Ampliando conhecimentos e fornecendo novas ferramentas pedagógicas.

PROFESSOR 2 Quando o aluno possui celular ou *Tablet* geralmente complemento os conteúdos com sugestões de aplicativos, canais e jogos para reforçar o aprendizado sempre informo a os responsáveis os objetivos das sugestões tecnológicas, pois também precisamos ter cuidado com o tempo excessivo de tela, necessário pedir ao terapeuta de cada criança o tempo permitido de acordo com a necessidade e idade. Os resultados sempre foram positivos.

PROFESSOR 3 Somente para pesquisa *on-line*, imagens ou *YouTube* com vídeos explicativos ajuda no entendimento do conteúdo aplicado em sala pelo professor regente.

PROFESSOR 4 Infelizmente para fazer uso das tecnologias digitais preciso colocar a minha internet particular em uso e muitas vezes o sinal não ajuda. A internet da escola, como falado anteriormente, é de péssima qualidade, não atendendo as necessidades dos alunos.

PROFESSOR 5 Para iniciar alfabetização discursiva.

PROFESSOR 6 Se conseguisse usaria em MEU celular ou em MEU *tablet*.

PROFESSOR 7 Vídeos, principalmente músicas para relaxamento, foco, ou até incentivo a leitura.

PROFESSOR 8 De maneira lúdico trazendo para o material concreto.

PROFESSOR 9 Flexibilizando e adaptando o currículo.

PROFESSOR 10 Criação de texto, jogos educativos.

PROFESSOR 11 Eu utilizo de maneira que ele possa entender melhor os conteúdos trabalhados pelas professoras regentes, fazendo pesquisa. Diversos aspectos, do uso de materiais, técnicas e estratégias pedagógicas, ferramentas e apps para facilitar o acesso a conteúdos à criação de objetos digitais de aprendizagem, que, inclusive, permitem variações personalizadas com maior agilidade.

PROFESSOR 12 Através da atividade proposta pelo professor de referência uso as tecnologias digitais para adaptar o conteúdo da maneira mais lúdica para meu aluno.

PROFESSOR 13 Elaborando e utilizando jogos; cartazes e apresentações no Canvas; utilizei livros digitais. Também jogos prontos em sites como o Escola Games. Estimulando a escrita no computador e com a mesa alfabeto.

Fonte: Autoral (2024).

A análise das respostas dos professores revela um panorama promissor quanto ao uso das tecnologias digitais na educação inclusiva. Os professores demonstram interesse em utilizar as tecnologias para promover a acessibilidade, a participação e a comunicação de todos os alunos. No entanto, alguns desafios ainda precisam ser superados como a falta de infraestrutura, pois a internet de qualidade ainda é um problema na maioria das escolas. Além da falta de formação docente, pois os professores precisam de mais formação para usar as tecnologias digitais de forma eficaz. Ainda foi verificado que a acessibilidade é um grande entrave, pois é preciso garantir que todos os alunos tenham acesso às tecnologias digitais e que os conteúdos sejam acessíveis a todos.

Ademais, é importante que as políticas públicas e os investimentos em educação considerem esses desafios para que as tecnologias digitais possam ser utilizadas de forma eficaz na educação inclusiva.

Importa ainda observar que as respostas dos professores foram categorizadas de acordo com a sua relevância para cada categoria. Entretanto, algumas respostas que poderiam se encaixar em mais de uma categoria, foram alocadas em apenas uma para evitar redundância, já que a análise das respostas é apenas um ponto de partida para uma discussão muito maior do que este simples trabalho sobre o uso das tecnologias digitais na educação inclusiva.

Desta feita, Castagna (2017) destaca a importância do uso de tecnologias digitais como suporte educacional, ampliando conhecimentos e fornecendo novas ferramentas pedagógicas, o que é corroborado pela resposta do Professor 1. Neste sentido, Mantoan,

Prieto e Arantes (2023) enfatizam a necessidade de adaptação e flexibilização do currículo, o que é mencionado pelo Professor 9.

Ademais, as respostas da maioria dos professores evidenciam a valorização da mediação pedagógica por meio das tecnologias digitais, seja para facilitar o acesso a conteúdos, promover a adaptação de atividades lúdicas, ou estimular a produção de conteúdo pelos alunos, o que se alinha aos ensinos de Levy Vygotsky (2003) em sua famosa Teoria Sociocultural da Aprendizagem.

Quadro 5 – Pergunta e respostas dos participantes quando questionados a respeito dos principais desafios que enfrentam quando querem usar as tecnologias digitais com alunos com deficiência.

PROFESSOR 1 Os principais desafios: A falta de acessibilidade digital e cursos que promovam conhecimento sobre o assunto.

PROFESSOR 2 A falta de recursos tecnológico... A falta de Internet nas escolas. A falta de limites dos pais, em relação de deixá-los verem o que quiserem sem finalidade.ai quando os direcionamos aos conteúdos, muitos não aceitam querendo só assistir o que lhes convém. Quando os pais dão limites de tempo e de conteúdos, fica mais fácil para o professor direcioná-los aos objetivos traçados dentro das plataformas digitais.

PROFESSOR 3 São inúmeras! Se pensar pelo lado institucional digo que falta de recursos mínimos (como acesso a Internet, Wi-Fi, computador). Se pensar pelo lado apenas do professor com diversos alunos em sala, digo oportunidade e tempo para uma BUSCA, às vezes, dentro de 20 min para encontrar um app, vídeo ou plataforma que AJUDE efetivamente o discente com os conteúdos.

PROFESSOR 4 No meu caso, acesso a uma internet de qualidade.

PROFESSOR 5 Falta de recursos, formação e vício do aluno em tela.

PROFESSOR 6 Falta de Internet, material para imprimir e recursos pedagógicos.

PROFESSOR 7 Falta de equipamentos disponíveis e também de formação para conhecimento e uso das tecnologias digitais.

PROFESSOR 8 Material.

PROFESSOR 9 Disponibilização de ferramentas. Na maioria das vezes, utilizo meus materiais.

PROFESSOR 10 Obter os aparelhos na escola.

PROFESSOR 11 A falta delas e de equipamentos, como computadores *tablets*.

PROFESSOR 12 Primeiramente a falta da mesma em algumas instituições de ensino depois a formação para o uso dela.

PROFESSOR 13 Poucos computadores disponíveis; Internet precária.

Fonte: Autoral (2024).

Ao analisar as respostas apresentadas, de modo geral podemos identificar queixas na área de infraestrutura, na formação de professores e na conscientização das famílias, o

que revela a necessidade de ações conjuntas para garantir a efetiva inclusão educacional de alunos com deficiência na ambientes escolar.

Neste sentido, e baseado nos ensinos de Vigotsky (2003), a mediação tecnológica pode ser uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos com deficiência, mas exige formação docente adequada e recursos acessíveis.

Ademais, conforme ensina Mantoan (2015), a inclusão digital exige uma mudança de paradigma na educação, com foco na individualidade de cada aluno e na construção colaborativa do conhecimento. Assim também doutrina De Moraes Galter e Behrens (2023), ao afirmar que a formação docente para a inclusão deve ser crítica, reflexiva e contextualizada, considerando as necessidades específicas dos alunos e as diferentes realidades escolares, pois foram verificadas múltiplas realidades dentro de uma mesma rede municipal de educação.

Mantoan (2023) e Castagna (2017) destacam a importância da educação inclusiva como um direito fundamental, enfatizando a necessidade de adaptação do ambiente educacional para atender às necessidades de todos os alunos. Contudo, em contraste com as respostas pesquisas, a falta de recursos e formação docente adequada contradiz esse princípio, impedindo a concretização do direito à educação para os alunos com deficiência.

Assim, a análise das respostas dos professores ouvidos, à luz da legislação e teorias acadêmicas propaladas, evidencia a necessidade urgente de investimento em recursos tecnológicos, formação docente e políticas educacionais que promovam a inclusão e o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

Quadro 6 – Pergunta e respostas dos participantes quando questionados a respeito de como poderiam usar melhor as tecnologias digitais para ajudar alunos com deficiência na sala de aula.

PROFESSOR 1 Ajudamos os alunos quando oferecemos a eles a possibilidade de novos aprendizados com ferramentas diversas incluindo as tecnologias digitais.

PROFESSOR 2 Primeiramente buscar o apoio das famílias, e conscientização das mesmas e dos alunos que com planejamento, objetivos, e parceria, podemos avançar e superar desafios. Evitar a exposição desnecessária sem metas. O aluno deve entender que as mídias são complementares, e não exclui os outros métodos educacionais. O uso consciente só traz benefícios.

PROFESSOR 3 Hoje na realidade de onde leciono não há uma estratégia tecnológica bem definida que me auxilie, além de *Google* imagens e/ou *YouTube*.

PROFESSOR 4 Primeiramente, tendo acesso à internet de qualidade. Segundo, buscando formação e aperfeiçoamento na área.

PROFESSOR 5 Sempre como estímulo para iniciar uma atividade e como tecnologia assistiva.

PROFESSOR 6 Tendo material disponível na escola com uma equipe de manutenção para vigia e cuidado dos mesmos. Menos alunos especiais por professor ou o direito de horário reduzido para que haja um trabalho de qualidade durante todo o tempo que os alunos estão na escola. Reconhecer que a educação especial de Niterói fracassou em suas ações.

PROFESSOR 7 Conhecendo as tecnologias a princípio. Acho que falta ainda muito conhecimento acerca da temática.

PROFESSOR 8 Igualdade à todos

PROFESSOR 9 Utilizando e inserindo nos planejamentos e no plano de aula, ferramentas pedagógicas, para ativação das tecnologias digitais.

PROFESSOR 10 Seria de extrema importância o uso do computador ou *Tablet* na sala para o desenvolvimento das atividades.

PROFESSOR 11 De forma a proporciona autonomia e segurança ao indivíduo que tem alguma deficiência.

PROFESSOR 12 Procurando se capacitar para usar as tecnologias digitais que se aprimoram a cada dia.

PROFESSOR 13 Essas atividades diferenciadas podem beneficiar todos os estudantes, permitindo que alunos com e sem deficiência trabalhem e aprendam juntos. Incentivar a produção escrita no computador ou *tablet* é bastante produtivo. Podemos ainda, fazer grupos, propor trabalhos utilizando os recursos das tecnologias digitais. Utilizar jogos educativos e planejar outros jogos e recursos pensando nas dificuldades e potencialidades dos estudantes. Valorizar os conhecimentos prévios das crianças sobre as tecnologias utilizadas e colaborar para ampliá-los, gerando aprendizagens significativas. Podemos ainda utilizar tecnologias em nosso planejamento para pesquisa e enriquecimento das aulas.

Fonte: Autoral (2024).

Com base nas respostas acima, pode ser identificada algumas formas e motivos para o uso da tecnologia digital com alunos com deficiência. Após o mapeamento das respostas, se propõe categorizar as respostas coletadas na pesquisa. A categorização será uma análise das diferentes formas dos diferentes usos das tecnologias digitais para promover a inclusão e o aprendizado de alunos com deficiência.

Quadro 7 – Síntese das respostas apresentadas pelos 13 professores nas respostas discursivas.

Educação Inclusiva
Acessibilidade Digital: 4 menções
<ul style="list-style-type: none">Professor 1: "ferramentas diversas incluindo as tecnologias digitais"Professor 3: "falta de uma estratégia tecnológica bem definida"Professor 4: "acesso à internet de qualidade"Professor 7: "conhecendo as tecnologias a princípio"
Recursos Pedagógicos Inclusivos: 2 menções
<ul style="list-style-type: none">Professor 5: "estímulo para iniciar uma atividade e como tecnologia assistiva"Professor 11: "proporciona autonomia e segurança ao indivíduo"
Formação Docente para a Inclusão: 2 menções
<ul style="list-style-type: none">Professor 2: "conscientização das famílias e dos alunos"

• Professor 12: "capacitar para usar as tecnologias digitais"
Tecnologias Educacionais
Recursos Tecnológicos Adequados: 4 menções
• Professor 3: "Google imagens e/ou YouTube"
• Professor 6: "material disponível na escola"
• Professor 10: "uso do computador ou Tablet"
• Professor 13: "jogos educativos"
Infraestrutura Tecnológica: 2 menções
• Professor 3: "falta de uma estratégia tecnológica bem definida"
• Professor 4: "acesso à internet de qualidade"
Capacitação Docente para Uso de Tecnologias: 2 menções
• Professor 4: "buscando formação e aperfeiçoamento na área"
• Professor 12: "capacitar para usar as tecnologias digitais"
Direito à Educação
Igualdade de Oportunidades: 1 menção
• Professor 8: "igualdade a todos"
Acesso à Educação de Qualidade: 1 menção
• Professor 6: "trabalho de qualidade durante todo o tempo"
Superação de Barreiras à Aprendizagem: 1 menção
• Professor 2: "superar desafios"
Formação Docente
Formação Inicial e Continuada: 1 menção
• Professor 4: "buscando formação e aperfeiçoamento na área"
Capacitação para Uso de Tecnologias Assistivas: 1 menção
• Professor 13: "valorizar os conhecimentos prévios das crianças"
Abordagens Pedagógicas Inclusivas: 1 menção
• Professor 13: "planejar outros jogos e recursos pensando nas dificuldades e potencialidades dos estudantes"

Fonte: Autoral (2024).

As respostas dos entrevistados traduzem a necessidade de melhorar a infraestrutura educacional, de acesso à internet de qualidade, e disponibilidade de dispositivos tecnológicos na sala de aula, que é uma preocupação recorrente, similar ao discutido por Castagna (2017) e Mantoan, Prieto e Arantes (2023), quando enfatizam a importância de garantir acesso igualitário às tecnologias.

Ademais, as respostas dos professores evidenciam preocupação com a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, pois a igualdade de acesso à educação é garantida pela legislações internacionais e ratificada em nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), além de estar reforçada em diversos outros instrumentos normativos, como a Lei Brasileira de Inclusão, que ratifica o direito à educação para pessoas com deficiência.

Destarte, Vygotsky (2003) enfatiza a importância do ambiente social e das ferramentas culturais no processo de aprendizagem, tendo sido observado nas respostas dos professores que estes destacam o uso das tecnologias digitais como ferramentas

educacionais e como meios de promover a interação e o desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com deficiência.

Outrossim, Glat (1995) aborda a importância da inclusão escolar, podendo ser esta realizada pelo uso de tecnologias digitais para promover a igualdade de acesso e oportunidades educacionais, conforme reflexão dos professores em suas respostas, que enfatizam a necessidade de formação docente, acesso a recursos tecnológicos e ações colaborativas envolvendo famílias e comunidade escolar promovem a efetiva inclusão.

Segundo as reflexões de Rodrigues, Da Silva e Silva (2021), as tecnologias desempenham um papel fundamental ao promover a inclusão de alunos com deficiência, possibilitando adaptações e estratégias de ensino personalizadas. As respostas dos professores demonstram um reconhecimento do potencial das tecnologias digitais para promover a educação inclusiva. Os professores mencionam o uso de ferramentas como vídeos, jogos, aplicativos e plataformas digitais para ampliar conhecimentos e fornecer novas ferramentas pedagógicas, o que coaduna com a teoria sociocultural de Vygotsky (2003) que também se relaciona com a temática.

Mantoan, Prieto e Arantes (2023) doutrinam que a inclusão escolar é um processo que visa garantir o acesso e a participação de todos os alunos na educação, independentemente de suas diferenças, o que foi confirmado pelas respostas dos pesquisados. O Professor 1 destaca o papel das tecnologias como suporte educacional, enquanto o Professor 2 as utiliza como complemento aos conteúdos, fornecendo sugestões de aplicativos e jogos para reforçar o aprendizado.

Ademais, a flexibilização e adaptação do currículo também foram mencionadas pelos pesquisados como meios de inclusão, a exemplo da resposta do Professor 9 que reconhece a importância de adaptar o currículo às necessidades dos alunos, utilizando as tecnologias para personalizar o ensino.

Outro aspecto reportado pelos entrevistados foi a facilitação do acesso a conteúdos. O Professor 11 menciona a criação de materiais acessíveis, como livros digitais e jogos educativos, para atender às diferentes necessidades dos alunos. Neste sentido, Castagna (2017) ensina que as tecnologias digitais podem ser utilizadas como ferramentas de apoio à aprendizagem de alunos com deficiência o que veio a ser confirmado na pesquisa, conforme se verifica na resposta do Professor 11, onde destaca o potencial das tecnologias para proporcionar autonomia e segurança aos alunos com deficiência, assim com ensinam Borges, Martins e Assis (2021) quando ensinam que as

tecnologias digitais podem ser utilizadas para promover a autonomia e a participação de alunos com deficiência na sala de aula.

Outro aspecto observado na pesquisa foram os desafios relatados, pois embora os professores reconheçam o potencial das tecnologias digitais, as respostas revelam obstáculos relacionados à sua utilização na prática. Os principais percalços mencionados foram a falta de recursos tecnológicos, relatados pelos professores 4, 6, 7, 10 e 11, que mencionam a falta de acesso a computadores, *tablets*, internet e outros recursos tecnológicos nas escolas. A falta de formação, indicado pelos professores 1, 3, 7 e 12, que reconhecem a necessidade de formação específica para o uso das tecnologias digitais na educação inclusiva. A escassez de acessibilidade mencionada pelo Professor 1, quando destaca a necessidade de garantir a acessibilidade digital para alunos com deficiência. A ausência de apoio das famílias, reportada pelo Professor 2 quando demonstra a importância do apoio das famílias para o uso responsável das tecnologias digitais.

Outrossim, Galter e Behrens (2023) afirmam que a formação de professores para a inclusão escolar deve contemplar o uso das tecnologias digitais, o que também foi reconhecido na pesquisa, que a formação docente para uso das tecnologias digitais na educação inclusiva é fundamental para superar parte desses desafios. Pois com a formação os professores podem conhecer as diferentes tecnologias disponíveis e seus potenciais para a educação inclusiva. Além disso, podem desenvolver habilidades para usar as tecnologias de forma eficaz na sala de aula, aprendendo como adaptar as tecnologias às necessidades dos alunos com deficiência e refletindo sobre o uso das tecnologias de forma crítica e ética.

Assim, se observa que a inclusão das tecnologias digitais na educação é um processo que precisa estar em constante desenvolvimento. As respostas dos professores demonstram um compromisso com a educação inclusiva e o reconhecimento do potencial das tecnologias para promover a aprendizagem, enfatizando como Direito fundamental (Brasil, 1988) de todos, sem qualquer tipo de discriminação e assegurando a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, o acesso à educação de qualidade, com os recursos e apoios necessários para o sucesso dos discentes. No entanto, também se observou que ainda é necessário superar os desafios mencionados para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundar as reflexões sobre a inclusão educacional mediada por tecnologias digitais na rede pública de ensino, fui apresentado com aprendizados valiosos para a construção de uma educação mais justa e equitativa. No entanto, para alcançarmos esse objetivo, é necessário enfrentarmos desafios e trilharmos caminhos que nos aproximem de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ademais, é importante destacar que a presente pesquisa teve algumas limitações. Primeiramente, pois a amostra utilizada foi pouco representativa diante da quantidade de escolas públicas de todo o Brasil, o que restringe a generalização dos resultados para outras regiões e contextos. Além disso, o estudo focou principalmente na percepção dos docentes quanto ao uso das tecnologias digitais, sem aprofundar a perspectiva dos alunos, especialmente os com deficiência, que poderiam oferecer insights valiosos sobre suas próprias experiências de aprendizagem. Outro limite relevante foi o fato de que os impactos de longo prazo do uso das tecnologias digitais na educação inclusiva não puderam ser mensurados, uma vez que o estudo abarcou um período relativamente curto.

Com base nessas limitações, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo da investigação, tanto em termos de abrangência geográfica quanto na inclusão de diferentes grupos de participantes, como gestores escolares, alunos com deficiência e suas famílias. Estudos longitudinais também são recomendados para que seja possível analisar os impactos das tecnologias digitais no desempenho acadêmico e no desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência ao longo do tempo. Além disso, seria relevante investigar o papel de políticas públicas na facilitação ou restrição do acesso equitativo às tecnologias digitais, a fim de propor soluções mais eficazes para garantir uma inclusão educacional abrangente.

Ao tratar essas questões, futuras pesquisas poderão aprofundar o conhecimento sobre a inclusão educacional mediada por tecnologias, gerando novas perspectivas e soluções para os desafios ainda existentes, e contribuindo de forma significativa para a construção de uma educação mais justa e inclusiva, já que diante dos resultados da pesquisa, observa-se a necessidade de investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas, bem como para a implementação de programas de formação continuada voltados para o uso das tecnologias digitais na educação inclusiva.

Assim, com o intuito de impulsionar o debate e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas, alvitra que pesquisas futuras explorem as seguintes temáticas:

Estratégias eficazes para a formação de professores no uso das tecnologias digitais na educação inclusiva, no intuito de investigar metodologias inovadoras e contextualizadas, que possibilitem aos professores desenvolver as competências necessárias para utilizar as tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva na promoção da inclusão educacional. Ademais, o impacto das tecnologias digitais no processo de aprendizagem de alunos com deficiência deve ser investigado, a fim de analisar como as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências desses alunos, considerando as suas necessidades individuais e estilos de aprendizagem.

Deste modo, dois obstáculos se apresentam como barreiras à inclusão digital: a carência de infraestrutura, com a falta de acesso à internet de qualidade e dispositivos tecnológicos nas escolas, limita o potencial das ferramentas digitais para impulsionar a aprendizagem e a participação de todos os alunos, como um barco sem velas em alto mar, à deriva em um oceano de possibilidades. Além disso, a formação docente insuficiente, pois a ausência de formação específica dificulta a apropriação crítica das tecnologias digitais pelos professores, impedindo-os de explorar todo o seu potencial para atender às necessidades dos alunos com deficiência, sendo como um farol sem luz, incapaz de guiar os navegantes em meio à escuridão. Sem a devida formação, os professores não conseguem utilizar as tecnologias digitais de forma eficaz para promover a inclusão educacional.

Neste sentido, para superarmos esses desafios e alcançarmos a efetiva inclusão digital, algumas ações são essenciais, como investimento em infraestrutura tecnológica, pois é fundamental garantir o acesso igualitário às tecnologias para todos os alunos, conforme preconizado pelas legislações nacionais e internacionais. Além de oferecer programas de formação que capacitem os professores para o uso eficaz das tecnologias digitais na educação inclusiva, fornecendo aos professores um mapa e uma bússola, orientando-os em sua jornada pela educação digital.

Assim, para construirmos uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário combater o capacitismo, promovendo uma cultura de respeito à diversidade nas escolas, combatendo preconceitos e discriminações, visando erradicar uma doença que impede as pessoas de viverem em harmonia. Pois o combate ao capacitismo é fundamental para criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todos os alunos. Além da colaboração entre diferentes agentes, pois a união de esforços entre governos, instituições de ensino,

empresas privadas, educadores, especialistas e famílias é fundamental para a construção de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, R.A.S.; MARTINS, S.C.P.; DE ASSIS, Z.M.N.. Tecnologias digitais na educação especial. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 11, pág. 70-90, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 15 set. 2023.

CASTAGNA, R.M. **Tecnologias digitais na educação especial**. São Paulo: Cortez, 2017.

DE MORAES GALTER, C.E.; BEHRENS, M.A. Um olhar para a formação de professores para inclusão escolar sob a perspectiva da complexidade. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, v. 3, pág. 1072-1087, 2023.

DE SOUZA MINAYO, M. C.; DE ASSIS, S. G.; DE SOUZA, E. R. (Ed.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2005.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

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

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G.; ARANTES, V.A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercuções no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-TESE.pdf?1462533012. Acesso em: mar. 2025.

RODRIGUES, R.G.; DA SILVA, J.L.T.; SILVA, M.A. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 1, pág. 15/02/2021.

SANTOS, T.; SÁ, R.A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, v. e72722, 2021.

SOARES, C. J. F. **Análise Descritiva Qualitativa**. Curitiba: CRV Editora, 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, 2003.

EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR DISCENTES COM TEA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INCLUSIVE HIGHER EDUCATION: CHALLENGES FACED BY STUDENTS WITH ASD AT THE UNIVERSITY OF BRASÍLIA

Luana Lopes Bandeira¹
Alia Maria Barrios González²

Resumo: A universidade, enquanto local de ampla discussão, formação e construção do conhecimento, deve preocupar-se, também, com questões sociais, principalmente em relação aos alunos com deficiência, pois a inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior possibilita a redução de espaços excludentes. Nesse sentido, este artigo, que traz um recorte de uma pesquisa no âmbito do mestrado profissional em educação concluído em 2020, razão pela qual foi mantido o termo “necessidades educacionais específicas”, tem como objetivo: identificar e analisar os desafios enfrentados pelos discentes da UnB, diagnosticados com TEA, perante o processo de inclusão da vida acadêmica. Para tal, realizou-se uma investigação na Universidade de Brasília, com cinco alunos entre 22 e 39 anos, com diagnóstico de TEA, a partir de uma entrevista semiestruturada. Após a coleta dos dados, verificou-se que estão entre os desafios dos discentes: situações de solidão, de insatisfação com o curso, com a relação professor-aluno, com as amizades ou com a falta delas e com desconhecimento dos programas de apoio oriundos da universidade. A análise realizada evidenciou a necessidade constante de repensar os programas de apoio, a partir da escuta ativa dos alunos e das questões que surgem em suas experiências cotidianas.

Palavras-chave: discentes; inclusão; ensino superior; TEA.

Abstract: The university, as a place for broad discussion, training and construction of knowledge, must also be concerned with social issues, especially in relation to students with disabilities, as the inclusion of students with specific educational needs in higher education institutions enables reduction of exclusionary spaces. In this sense, this article, which presents an excerpt from research within the scope of the professional master's

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Em 2009, concluiu pós-graduação com especialização em Gestão Pública pela Faculdade Fortium. Graduada em Secretariado Executivo pelo Instituto de Educação Superior de Brasília - IESB (2005). Atualmente é servidora da Universidade de Brasília, ocupa o cargo de Secretário Executivo.

² Professora Adjunta na área de Psicologia da Educação, no Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB). Doutora e Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UnB. Graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicología da Universidad de Havana - UH, Cuba, com diploma revalidado pelo Instituto de Psicología da Universidad de Brasília - UnB, Brasil. Experiência profissional nas áreas de Psicología Escolar, Psicología Clínica, Educación a Distancia e Ensino Superior. Ámbitos de pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Práticas Educativas, Processos de Socialização no Ciclo Vital, Ontogénesis e Desenvolvimento Moral e de Valores na Perspectiva da Psicología Cultural, Educação Inclusiva e Formação de Professores na Perspectiva da Diversidade, Corporeidade e Educação, Educação e Saúde em contextos de Educação Formal, Dificuldades de Aprendizagem e Queixa Escolar, Processos Educativos e Atuação em Psicología Escolar. Áreas de atuação: Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Moral, Psicología Escolar, Psicología da Educação, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA, Ensino Superior, Educação a Distância, Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva.

degree in education completed in 2020, which is why the term “specific educational needs” was maintained, aims to: identify and analyze the challenges faced by students of UnB, diagnosed with ASD, facing the process of inclusion in academic life. To this end, an investigation was carried out at the University of Brasília, with five students between 22 and 39 years old, diagnosed with ASD, based on a semi-structured interview. After collecting the data, it was found that the students' challenges include: situations of loneliness, dissatisfaction with the course, with the teacher-student relationship, with friendships or the lack thereof, and lack of knowledge about the support programs provided. of the university. The analysis carried out highlighted the constant need to rethink support programs, based on active listening to students and the issues that arise in their daily experiences.

Keywords: students; inclusion; university education; TEA.

INTRODUÇÃO

A Universidade, enquanto organização, está composta por indivíduos que têm características singulares, sendo importante que essa diversidade seja utilizada na perspectiva de contribuir para o bom convívio entre os sujeitos da instituição enriquecendo o ambiente como um todo. Sendo um espaço dedicado ao debate abrangente, formação e produção de conhecimento, é fundamental que ela se preocupe com as questões sociais, especialmente no que diz respeito aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Conforme apregoa Chahini (2016, p. 19), a inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas nas instituições de ensino superior “possibilita a redução de espaços excludentes, pois a maioria dessas pessoas não tem acesso à educação superior, em decorrência de carência de educação básica de boa qualidade”.

No entanto, é sabido que aprender a trabalhar com a inclusão, especialmente no contexto deste artigo, com a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um desafio para o sistema educacional em geral. Isso porque indivíduos com TEA têm uma "perspectiva de mundo" distinta e precisam ser atendidos por profissionais capacitados para que uma abordagem pedagógica eficaz possa ser implementada. Quando esses estudantes estão em contato com pessoas que não compreendem a natureza do transtorno, as chances de progresso em sua interação e aprendizado podem ser comprometidas.

Na certeza de que pessoas com TEA podem alcançar sucesso em suas vidas escolares e acadêmicas assim como qualquer outro indivíduo, a missão de tentar

promover uma conscientização sobre a importância da inclusão ganhou destaque, enfatizando os desafios que esses estudantes enfrentam.

Assim, esta pesquisa se justifica ao proporcionar aos estudantes um conhecimento que seja igualitário para todos, sem que eles sejam tratados de maneira discriminatória e exclusiva. Afinal, é evidente que a inclusão não é um processo rápido e automático. É um desafio a ser superado, principalmente devido à escassez de professores capacitados e de infraestrutura física adequada para alunos com deficiências. Salienta-se, ainda, que a inclusão deve ser responsabilidade de toda a comunidade, que deve sentir-se comprometida facilitando assim a plena integração deficiente, explica Barkley (2008).

Portanto, comprehende-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa inovadora, cujos resultados servirão como fundamento para estudos futuros que tratem do mesmo tema. Adicionalmente, argumenta-se que os achados deste trabalho contribuirão para possíveis progressos no contexto universitário para estudantes com esse transtorno.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma análise dos desafios enfrentados por discentes com TEA na realidade do ensino superior. A investigação foi conduzida na Universidade de Brasília (UnB), fruto de uma dissertação de mestrado finalizada em 2020 e buscou identificar as principais dificuldades e barreiras encontradas por esses estudantes no ambiente acadêmico. Foram cumpridos os procedimentos éticos para a realização do estudo e, de modo a preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, foram nomeados de forma fictícia.

A partir dos dados coletados, esperamos contribuir para a compreensão das necessidades desses alunos e fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas mais eficazes.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Conforme consta no Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais – 5^a edição (DSM-5 TR, 2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi consolidado englobando o transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento, uma vez que os sintomas desses distúrbios formam um único espectro contínuo de deficiências, que variam de leves a graves, em dois aspectos principais: a comunicação social e os comportamentos e interesses repetitivos e restritivos, em vez de serem condições distintas.

Essa mudança foi projetada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo e para identificar alvos de tratamento mais focados para as deficiências específicas identificadas (DSM-5 TR, 2022, p. 38).

O Transtorno do Espectro Autista recebe esse nome porque abrange situações distintas, das mais leves às mais danosas, estando englobadas, segundo Zaqueu et al. (2015), no grupo de dificuldades de comunicação e relacionamento social e acarreta “um transtorno com influência genética, causado por defeitos em partes do cérebro, a amíndala (que tem funções ligadas ao comportamento social e emocional) e o cerebelo” (Tezani, 2014, p. 2).

Este transtorno caracteriza-se pela presença de prejuízos envolvendo três domínios, sendo comum a presença de comprometimentos acentuados das áreas de interação social e de comunicação, bem como de comportamentos repetitivos e estereotipados (Kajihara, 2014). Essa tríade, nas palavras de Gadia et. al. (2014), engloba ao menos quatro níveis de análise: etiológico, neuropsicológico, de estruturas e de sintomas comportamentais e de processos cerebrais.

Os principais estudos na área de déficit, segundo Silva e Elias (2020), estão amparados, sobretudo, nos modelos neuropsicológicos. Sendo assim, o autismo se torna uma condição permanente, acompanhando o indivíduo por toda a vida, podendo ter alterações durante o desenvolvimento da criança e se modificando com o passar dos anos.

INCLUSÃO DE DISCENTES COM TEA NO ENSINO SUPERIOR

Em 1990, foram grandes os avanços no sistema educacional brasileiro, influenciados pela reforma educacional. Santos e Hostins (2015, p. 194) enfatizam:

As discussões acerca da inclusão escolar ganharam força nas políticas educacionais internacionais e nacionais, no entanto, inicialmente observou-se maior ênfase na regulamentação da inclusão escolar na Educação Básica. Nesse período, as diretrizes para inclusão no Ensino Superior eram ainda um tanto escassas.

O primeiro documento direcionado às pessoas com necessidades educativas especiais no ensino superior foi o Aviso Curricular n. 277, de 8 de maio de 1996, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse trazia orientações e sugestões aos Reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) a despeito da importância da adequação dessas no processo de inclusão nesse âmbito do ensino e já apontava para a carência de informações acerca do tema:

Os levantamentos estatísticos no Brasil não têm contemplado o atendimento educacional aos portadores de deficiência, dificultando, assim, a exposição de dados sobre o número de alunos que concluem o 2º grau e o número daqueles que ingressaram no ensino superior (MEC 1996).

O Aviso Curricular n. 277 faz menção à necessidade do desenvolvimento de ações que viabilizem a flexibilização tanto dos serviços educacionais quanto da infraestrutura, com vistas a garantir acesso, permanência e êxito desse alunado no ensino superior.

Segundo o documento, seriam necessários ajustes das estratégias até então utilizadas para atender às demandas apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais específicas. Dessa forma, sugere adaptações em três momentos do processo de seleção do vestibular: na elaboração do edital, para expressar os recursos que poderão ser utilizados no momento da prova e os critérios a serem adotados pela comissão, no momento da realização do exame vestibular, quando salas especiais para cada tipo de deficiência serão providenciadas e no momento de correção das provas, quando as diferenças específicas inerentes a cada portador de necessidades educacionais específicas devem ser consideradas (MEC, 1996).

Ainda como sugestões, visando o acesso desses alunos ao 3º grau, o documento traz:

- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida; - utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos - colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos; - flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva - adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física; - utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores; - ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato (MEC, 1996).

Santos e Hostins (2015) apontam que, até o ano de 2007, a legislação traduz a necessidade de grupos específicos e que ainda não há concepção de inclusão para o ensino superior, como também não há preocupação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nem com o processo de ensino aprendizagem.

Evidenciam-se os mecanismos de acessibilidade, como adaptações arquitetônicas e acessibilidade de comunicação em Libras e Braile, como se apenas esses recursos garantissem o sucesso de alunos neste nível de ensino. Tais documentos em nenhum momento citaram as

pessoas com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Santos; Hostins 2015, p. 197).

Em 2008, o governo brasileiro apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (MEC, 2008).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e, além de impulsionar a permanência no ensino superior, atenta para a acessibilidade às novas tecnologias e às atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, características essas oriundas desse ensino. É também nesse documento que outras necessidades educacionais específicas, como os transtornos globais do desenvolvimento e habilidades/superdotação começam a ser mencionados na legislação.

Torna-se imperioso destacar que, embora o atendimento da pessoa com necessidades educativas específicas no ensino superior esteja respaldado, os textos legislativos são frágeis, pois observa-se que o foco para o acesso e a permanência do acadêmico está voltado basicamente aos equipamentos e acessibilidade arquitetônica, “é preciso um investimento na qualificação dos professores, além de investimento, em especial nas universidades públicas” (Rocha et al 2023, p. 14612). Contudo, sabe-se que a inclusão é uma realidade e nela insere-se todos os tipos de necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, cerne desta pesquisa. Essa conquista tem propiciado às pessoas com TEA maior participação social e educacional, nesse contexto, cada vez mais frequente no ensino superior.

Ainda é escassa a produção de pesquisas bem como a implantação de políticas para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. Em 2006, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades educacionais especiais. É interessante notar, todavia que, desse total, apenas 1,5 milhão – menos de 10% dos investimentos – foram destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior das pessoas com tais necessidades (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 643).

Conforme Lima (2015 apud Rocha et al; 2018, p. 3), “o registro de portadores de TEA no ensino superior no Brasil ainda é incipiente e não há políticas afirmativas específicas para a inclusão dessa população no ensino superior, sendo que apenas os

autistas de grau leve chegam à universidade”, segundo Baalbaki et al (2024), cabe a essa instituição de ensino superior acolher esses estudantes e assegurar condições favoráveis para que possam desenvolver suas habilidades e completar sua formação com êxito.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atingir os objetivos estabelecidos, conduziu-se uma pesquisa de campo no Distrito Federal, na Universidade de Brasília - UnB. Após o cumprimento dos requisitos éticos, a universidade, por meio do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE), informou a existência de um número significativo de graduandos com o Transtorno do Espectro Autista, público-alvo desta pesquisa. Cabe esclarecer que no ano de 2020, por meio do Ato da Reitoria nº 0845/2020/UnB, a estrutura organizacional do Decanato de Assuntos Comunitários foi atualizada, resultando na transformação do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais em Diretoria de Acessibilidade (DACES).

Após a elaboração de um convite com os objetivos da pesquisa, enviado por e-mail aos estudantes com TEA, apenas cinco deles responderam expressando interesse em participar. Com essa aceitação, prosseguiu-se para o agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos estudantes, que escolheram o dia, horário e local que melhor lhes convinha.

Assim, cinco estudantes com diagnóstico de TEA e interessados em contribuir com a pesquisa participaram do estudo. Eles foram questionados sobre os desafios que enfrentaram no processo de inclusão no ensino superior. É importante ratificar que, para proteger a identidade dos participantes, foram utilizados codinomes, e suas informações estão apresentadas na Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 – Informações sobre os discentes participantes da pesquisa.

Identificação	Curso	Idade
Jacob	Engenharia Aeroespacial	22 anos
Naoki	Geografia	25 anos
Jerry	Línguas Estrangeiras Aplicadas	26 anos
Matthew	Ciências Biológicas	23 anos
Mary	Pedagogia	39 anos

Fonte: Autoria própria.

Os participantes que concordaram em fazer parte da pesquisa foram informados sobre o objetivo da investigação e o método de coleta de dados. Com o intuito de alcançar

os objetivos estabelecidos, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os estudantes com TEA, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a análise de dados, a pesquisa consistiu em seu escopo a análise temática, considerada um “método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos” (Souza, 2018, p. 52).

Inicialmente, houve uma leitura e análise preliminar das transcrições das entrevistas para identificar temas recorrentes nas declarações dos participantes, com base nas questões do roteiro de entrevista. Em seguida, esses temas foram organizados em categorias de análise, levando em consideração os objetivos do estudo, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias de análise para a interpretação das entrevistas individuais com os discentes.

Categorias de Análise – Discentes TEA	
Informações pessoais	Desafios ou necessidades na universidade
- Curso	- Situações ou momentos difíceis
- Idade	- Manejo das situações difíceis - Necessidades - Sugestões para a inclusão

Fonte: Autoria própria.

RESULTADOS

Primeiramente, entrevistou-se Jacob que, ao ser questionado sobre os desafios enfrentados ao ingressar na universidade, relatou encontrá-los a cada semestre, especialmente no curso que cursava à época da entrevista. O seu curso incluía disciplinas que envolviam desenhos em 3D, e evidenciava seu principal obstáculo: a orientação espacial. No entanto, após demasiada dedicação, o aluno notou uma melhora nesse aspecto. Jacob também mencionou que possuía dificuldade em acompanhar as aulas, especialmente em compreender as explanações dos professores, segundo ele, retinha melhor a informação quando estudava sozinho ou quando dispunha de ajuda individualizada.

Jacob considerava que a vivência na faculdade gerava ansiedade devido a algumas disciplinas específicas. Ele mencionou sua infância, período em que se considerava mais inteligente. Naquela época, era um dos melhores alunos da turma, mas acredita que, com

o passar dos anos, começara a enfrentar mais dificuldades, inclusive com habilidades motoras.

Ao pontuar as dificuldades enfrentadas ao longo dos semestres em seu curso, o aluno mencionou que as enfrentava constantemente e até considerou abandonar o curso de engenharia. Ele atribuiu essa situação à ansiedade extrema, especialmente após ser reprovado em uma disciplina, o que o fez se preocupar bastante com seu futuro.

Jacob afirmou que aprender o conteúdo ministrado em aula era um dos aspectos mais desafiadores de seu desenvolvimento acadêmico. No entanto, referiu que conseguia lidar com essa dificuldade estudando sozinho com recursos de videoaulas. Ele comentou: "Com videoaulas eu entendo bem, porque consigo controlar, paro e volto, paro e volto, estudando sozinho, basicamente."

Quanto aos suportes de aprendizagem que o entrevistado considerava necessários, Jacob mencionou novamente a ajuda individualizada na figura de um tutor especial, pois, segundo ele: "O tutor é um tipo de monitor e eu posso chegar nele a qualquer momento e tirar a minha dúvida".

Como suporte disponibilizado aos estudantes pela universidade, Jacob considerou o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais - PPNE como a melhor ajuda possível no contexto acadêmico, afirmando que "está tudo lá!". Ele destacou que o programa é excelente e conta com os servidores atenciosos.

Quando questionado quanto a sugestões com vistas à melhoria no atendimento acadêmico à diversidade, especialmente para alunos com TEA, o aluno foi enfático ao mencionar que, geralmente, toda pessoa com esse transtorno enfrenta dificuldades em alguma área específica. Por isso, o auxílio deveria ser direcionado precisamente para essa dificuldade, de forma específica e individual.

O próximo entrevistado foi Naoki, que afirmou que, para ele, a realização de provas era um dos principais desafios enfrentados no ensino superior. Além disso, em sua opinião, a elaboração de pesquisa também é outro aspecto do desenvolvimento acadêmico em que possui mais dificuldade: "é porque pesquisa vira coleta de dados, enfim, muitas vezes eu acho que isso pode ser coisa de preguiçoso mesmo, só que realmente é algo maçante, cansativo e desmotiva".

Ao examinar os desafios específicos de aprendizagem no ensino superior, o aluno ponderou sobre o seu esforço para se adaptar à universidade. Ele mencionou que, exceto pelo aspecto acadêmico, achou o cumprimento das atividades relativamente simples. O

principal desafio para o aluno, conforme ele mesmo relatou, estava ligado às relações sociais.

As necessidades de aprendizagem específicas de Naoki pareciam atreladas ao processo de escrita. Ele relatou ter dificuldades em realizar provas escritas e também enfrentou dificuldades ao produzir seu Trabalho de Conclusão de Curso. O apoio fornecido pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE, através do programa de tutoria, demonstrou ser eficaz e foi enaltecido pelo estudante. Naoki mencionou que desenvolveu ansiedade ao escrever o TCC, admitiu que não conseguia raciocinar e que seu estilo de escrita não é propriamente acadêmico, situação em que a tutoria foi essencial como mediação.

No que se refere às recomendações para o processo de inclusão no contexto universitário, em seu ponto de vista, o estudante destacou a necessidade de maior e melhor divulgação das atividades e suportes fornecidos pelo Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE que, em sua opinião, ainda não é de conhecimento de toda a comunidade acadêmica. Segundo Naoki, muitos estudantes ficam cientes do programa somente após apresentar um relatório médico ou através do contato com pessoas que têm necessidades específicas de aprendizagem e já utilizavam o programa. Para Naoki, o debate e a orientação sobre o processo de inclusão na universidade devem envolver toda a comunidade acadêmica, não apenas aqueles com necessidades educacionais específicas.

Jerry foi o aluno entrevistado na sequência, e revelou ter sido o ingresso na universidade o seu maior desafio, demonstrando descontentamento com as orientações iniciais da universidade aos calouros. O estudante explicou que reprovou em quase todas as disciplinas nos dois primeiros semestres e que tentou falar com os seus professores sobre suas dificuldades, sem sucesso: “...teve um professor que não confiou em mim no semestre passado, quis ver se eu estava blefando, aí eu fui apresentar, quase desmaiei na aula, que era uma coisa que eu não tentava apresentar há muitos anos”.

Jerry mencionou que uma iniciativa da universidade que viabilizasse a socialização entre os pares seria agregadora, mas admitiu não saber como isso poderia ser realizado e pondera que o Programa de Assistência às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE talvez não tenha como oferecer esse tipo de assistência.

Ao fazer sugestões com vistas à otimização do atendimento à diversidade, especialmente para aqueles com TEA, o estudante frisou se tratar de um tema delicado

para abordar, pois, com base em sua experiência, "o maior problema é que as pessoas não sabem o que é. Assim, não adianta ter toda a estrutura se você fala a palavra e a pessoa fecha a cabeça na hora".

O estudante Matthew foi o entrevistado em sequência e relatou ter se deparado com algumas dificuldades ao ingressar na universidade. O aluno explicou ter iniciado sua vida acadêmica em escola pública e, segundo ele, devido a isso, se matriculou em cursos pré-vestibulares e, de acordo com ele, isso o auxiliou sobremaneira. Matthew, assim como Jerry, referiu desconhecimento dos procedimentos administrativos iniciais da universidade, justificou que reprovou em algumas disciplinas por não tomar ciência de recursos como trancamentos, recursos tais que poderiam evitar a reprovação.

Matthew elogiou a universidade no que tange os suportes oferecidos, exemplificou sua fala apontando o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE e também os auxílios oferecidos aos estudantes de baixa renda, como isenção no restaurante universitário e o auxílio permanência.

Provocado a sugerir práticas que visem aprimorar o atendimento na universidade, especialmente para os estudantes com TEA, o entrevistado recomendou que deveria haver maior divulgação das iniciativas e programas direcionados a esse público: "acho que tem que divulgar mais, por exemplo, assim que o calouro entrar, já divulgar. Acho que o atendimento é bom, as políticas são boas, mas falta divulgação".

Mary, última aluna entrevistada, revelou que, além de ter enfrentado momentos complicados com um professor específico, no que diz respeito aos desafios no ensino superior, foi clara ao afirmar que sua maior barreira era participar de grupos de estudo, especialmente trabalhos em grupo, o que considera o seu maior obstáculo na universidade: "quando a professora falava: 'trabalho em grupo!', minha mão ficava assim... eu já ficava suando, já gelava, era o desafio".

Ainda ao pontuar seus desafios, Mary revelou que achava o processo de escrita complexo, exemplificando a elaboração de resenhas "a minha vida escolar inteira, quando tinha que fazer redação, eu tirava zero, porque eu não entregava a redação".

Como manejo para lidar com percalços acadêmicos, Mary explicou que sempre dialogava com seus professores a fim de conseguir alguma exceção, como adaptação da atividade ou postergação do prazo de entrega.

A entrevistada considerou que a universidade ainda não está preparada para ajudar adequadamente alunos com necessidades educacionais específicas, segundo ela, o esforço

desses estudantes é unilateral e excessivo. Ela julgou que a universidade ainda possui critérios arcaicos de avaliação e que isso pode não viabilizar uma análise justa do conhecimento absorvido pelo estudante durante o período cursado. Ela exemplificou: “você tem que dar atenção para mim, pra ver o meu conhecimento, só que eles não fazem isso, eles querem que seja por meio de uma prova ou por meio de um trabalho”.

Mary afirmou que uma visão mais humanista, com atendimento individualizado, poderia aprimorar substancialmente o atendimento da universidade à diversidade.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pode-se observar, nos resultados obtidos, respostas variadas correspondentes aos desafios enfrentados pelos estudantes universitários com TEA. Foram mencionadas dificuldades acadêmicas e na relação professor-aluno, problemas de interação e necessidade de socialização “mesmo em pleno século XXI, quando em tese, há garantias legais de inclusão, ainda vivenciamos muitas práticas discriminatórias” (Teixeira e Castro, 2023, p.20). O aluno Jacob apontou dificuldades motoras e visuoespaciais, além disso, complexidade em assimilar aulas ministradas a um grande número de pessoas, conseguindo superar esses empecilhos estudando individualmente, com recursos de vídeoaulas ou procurando ajuda personalizada.

Os alunos Naoki e Mary convergiram preocupações semelhantes sobre a realização de provas, argumentando que esse método avaliativo deveria ser revisto. Eles acreditam que existem outras formas de analisar o conhecimento dos estudantes e que isso poderia ser realizado levando em consideração as habilidades de cada sujeito. Os autores Teixeira e Castro (2023, p. 24) corroboram esse pensamento e afirmam que:

[...] é necessário criar caminhos que tornem essa etapa do ensino não apenas um mero sistema de reprodução de trabalhadores com diplomas, mas que também esteja apto a desenvolver a integralidade das pessoas com autismo [...]

Ainda sobre os desafios no contexto acadêmico, Matthew relatou que se deparou com obstáculos logo que ingressou na universidade, reprovando em algumas disciplinas que considerava complexas, simplesmente por desconhecer a possibilidade de adiá-las.

Apesar de cada particularidade, é notável que cada estudante buscou manejos para seus entraves, a maioria deles explicitou a situação aos seus respectivos docentes a fim de resolvê-los.

Além dos desafios na seara acadêmica, alguns participantes consideraram relevante mencionar situações que descreveram como as mais difíceis ou incômodas experienciadas na universidade. O aluno Jerry expôs que, determinada vez, sentiu-se mal a apresentar um seminário, o que julga ser sua principal dificuldade, e que já havia alertado o professor da disciplina, porém teve sua fala desacreditada.

Mary, em sua narrativa, contou que necessitou trancar o curso algumas vezes e, quando regressou, foi constrangida por um professor, que a comparava com colegas que estavam prestes a se formar.

Aqui, devemos refletir sobre as vivências dos estudantes Mary e Jerry, nas quais eles descrevem como os professores tentam controlar a forma e o ritmo de aprendizagem dos alunos, bem como o momento em que devem demonstrar o que aprenderam.

Sabe-se que o desejo de ensinar estudantes com TEA é uma prerrogativa, no entanto, é importante considerar que a construção do conhecimento deve acatar as necessidades individuais ou características de cada indivíduo para que possam ser reconhecidas e abordadas de maneira adequada, uma vez que “não é possível incluir esses sujeitos sem levar em consideração que eles possuem perfis social, motor, sensorial e cognitivo distintos” (Oliveira, Santiago e Teixeira, 2022, p. 4).

É de conhecimento que as pessoas que têm TEA exibem uma variedade de características, mas a dificuldade de na interação social é provavelmente um dos sintomas mais frequentes entre aqueles que o apresentam. Isso foi confirmado pelos cinco estudantes entrevistados, que relataram suas agruras para iniciar e manter relacionamentos sociais. Isso indica que, apesar das diferenças individuais, essas pessoas, assim como qualquer outra, também buscam conexões interpessoais. Na visão de Orrú, “nenhum ser humano deve ser privado de se relacionar com outras pessoas, o ambiente onde as relações sociais são privilegiadas é o melhor e mais adequado” (Orrú, 2010, p. 7).

Perceptível o fato de que, sem serem provocados, os estudantes tiveram a intenção em compartilhar suas emoções e a descreveram como se sentem frente a desafios tanto na interação com seus pares e professores, quanto consigo mesmos.

Naoki, ao descrever suas emoções e como elas o levaram a um quadro depressivo, expressou preocupação com a saúde mental de outros alunos que, ao contrário dele, talvez não tenham acesso a algum tipo de suporte e, consequentemente a um acompanhamento adequado. Ele acredita que isso possa causar danos incalculáveis àqueles que precisam

de ajuda psicológica. Apesar de considerar uma realidade distante e desafiadora, Naoki sugeriu que a universidade desenvolvesse programas que permitam o monitoramento da saúde mental de seus estudantes.

Importante destacar que todos os estudantes fizeram menção de que, em algum momento, recorreram a tratamento medicamentoso ou psicoterapia. No entanto, é crucial salientar que a comunidade científica enfatiza que não existem fármacos específicos para pessoas com TEA, as medicações comumente utilizadas são para comorbidades que podem estar associadas a esse transtorno, “tais como comportamentos repetitivos, desatenção, irritabilidade, hiperatividade, impulsividade” (Silva et al., 2012, p. 155).

Acredita-se que, devido à sua complexidade, compreender a diversidade em sala de aula não seja algo simples aos educadores, contudo, também depende deles não a tornar impossível de ser realizada, é “imprescindível sustentar a visão de igualdade, no sentido da diversidade, onde ninguém é igual, não se tem comparação, todos os seres humanos são diferentes em algum aspecto seja físico ou intelectual” Rocha et al (2023, p. 14612). Ao se tornar um profissional da educação, é necessário considerar o compromisso assumido e aceitar a responsabilidade de ensinar com ética, tolerância e, não menos relevante, generosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou identificar e examinar os desafios enfrentados pelos estudantes da Universidade de Brasília da UnB diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de inclusão no contexto acadêmico. Através das informações apresentadas, foi possível avaliar as estratégias de enfrentamento em situações adversas experenciadas pelo grupo e compreender o contexto da inclusão sob a vivência dos próprios estudantes. Assim, consideram-se alcançados os objetivos propostos no estudo.

A inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino superior, além de ser uma obrigação legal, já se tornou uma realidade concreta. A presença desses estudantes no ambiente acadêmico impulsiona a transformação educacional, pois requer que o sistema de ensino esteja em constante evolução.

Neste estudo, o grupo entrevistado narrou situações de solidão, insatisfação com o curso e com docentes, dificuldade nas relações interpessoais e desconhecimento dos programas de apoio oferecidos pela universidade. Pesquisas indicam que o início da vida universitária é concomitante à transição dos jovens para a vida adulta, o que pode

acarretar uma série de mudanças emocionais para os estudantes. Essa experiência pode ser impactante não apenas pelas exigências acadêmicas, mas principalmente porque representa uma mudança de vida, exigindo que os estudantes desenvolvam manejos para lidar com um conjunto de situações desafiadoras em suas vidas. Isso é complexo para todos, mas pode ser especialmente difícil para estudantes com TEA, que às vezes não conseguem discernir suas próprias emoções.

Portanto, é evidente que é crucial promover meios para a divulgação de informações de qualidade sobre trâmites acadêmicos e sobre os programas de apoio da universidade disponíveis aos estudantes com necessidades educacionais específicas, de modo a viabilizar, de forma eficaz, os benefícios provenientes da universidade. Ademais, registra-se a necessidade de se repensar os modelos de avaliação, contribuindo assim para a criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos e estimulantes.

Por último, ressalta-se que a pesquisa aqui apresentada foi alicerce para a construção de um relatório técnico entregue ao Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – PPNE, atualmente denominado DACES/DAC, com intuito de contribuir com o aprimoramento dos projetos e programas lá desenvolvidos para promoção da acessibilidade no âmbito da UnB. Sublinha-se assim a importância de dialogar e considerar as experiências e necessidades reais das pessoas com deficiência para sua efetiva inclusão nos contextos específicos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, Associação Psiquiátrica Americana, 2022.

BAALBAKI, A. A. K.; SILVA, D. A. S.; SANTOS, G. S; ANGELI, L.; MENEZES, L.; ROT, L.M.P O aluno com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior: considerações acerca do processo de inclusão. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 1-100, 21 fev. 2024. South Florida Publishing LLC. <http://dx.doi.org/10.55905/revconv.17n.2-269>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5351> Acesso em: 12 jun. 2024.

BARKLEY, Russel. Transtornos co-morbidos, adaptação social e familiar e subtipos. In: BARKLEY R.A. et al. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASÍLIA. BRASIL. (org.). AVISO CIRCULAR N° 277/MEC/GM. **Aviso Circular N° 277/MEC/GM**, Brasília, v. 0, n. 0, p. 0-0, 8 maio 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CHAHINI, Thelma Helena. **O percurso da inclusão de pessoas com necessidades especiais na educação superior**. Curitiba: Appris, 2016.

FERRARI, M.; SEKKEL M. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**. Psicologia Ciência E Profissão, 2007.

GADIA, Carlos; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. 80 (2 Supl): S83-S94: Autismo, comportamento infantil, desenvolvimento infantil, J Pediatr - Rio de Janeiro, 2014.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014, p. 20-33.

OLIVEIRA, Ana Flávia; SANTIAGO, Cinthia; TEIXEIRA, Ricardo. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 48, p. 1-100, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202248238947>por. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cGTd6B6WHLzms7HvY4TgNQF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 jun. 2024.

ORRÚ, Silvia. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROCHA, B. R et al. Universitários Autistas: considerações sobre a inclusão de pessoas com TEA nas IES e sobre a figura do docente nesse processo. **Revista Educação em foco**. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/09/014_UNIVERSIT%C3%81RIOS_AUTISTAS_CONSIDERA%C3%87%C3%95ES_SOBRÉ.pdf. Acesso em 12 jun. 2024.

ROCHA, I. M. R.; PINTO, K. S.; SOUZA, J. C. C.; BRANCO, P.S. B. C. Eu, autista e aluno: percepções de um aluno com transtorno do espectro autista sobre sua inclusão na universidade. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, [S.L.], v. 16, n. 9, p. 14608-14620, 8 set. 2023. South Florida Publishing LLC. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Eu_autista_e_aluno_percepcoes_de_um_aluno_com_Tran.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, T.; HOSTINS, R. C. **Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: Uma Revisão da Legislação**, Londrina, p. 194-200, 15 ago. 2015. Disponível

em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/3104>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SILVA, Ana Beatriz; GAIATO, Mayra; REVELES, Leandro. **Mundo Singular**: entenda o autismo. [S. l.]: Fontanar, 2012.

SILVA, C. C.; ELIAS, L. C. Instrumentos de Avaliação no Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 189-197, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712020000200010. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOUZA, L. K. de. **Pesquisa com análise qualitativa de dados**: conhecendo a Análise Temática. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v71n2/05.pdf>. Acesso em 13 jun. 2024.

TEIXEIRA, K.; CASTRO, R. Vivências de pessoas com autismo que concluíram o Ensino Superior: uma investigação em porto velho/ro. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 1-100, 16 ago. 2023. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x70200>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70200>. Acesso em 03 maio 2024.

TEZANI, T. C. R. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 207p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2638?show=full>. Acesso em: 05 maio 2024.

ZAQUEU, L. C. C. et al. Associações entre sinais precoces de autismo, atenção compartilhada e atrasos no desenvolvimento infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 293-302, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/5pc9wQZsmnq36dHK9sZzNXm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

THE CENTRALITY OF LANGUAGE IN THE PEDAGOGICAL EVALUATION PROCESS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES, IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES

Fernanda Oscar Dourado Valentim¹
Anna Augusta Sampaio de Oliveira²

Resumo: É por meio da avaliação pedagógica que é possível levantar aspectos sobre o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, as informações levantadas com tal ação são condições necessárias ao trabalho de planejamento do professor e isso não seria diferente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho foi investigar e analisar como tem se configurado as práticas relacionadas à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no contexto do AEE, assim como indicar possibilidades de avaliação com foco na área da linguagem, neste contexto.

¹ Doutora em Educação (2022) na linha Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Mestre em Educação, bolsista FAPESP, com pesquisa na área da Deficiência Intelectual, Avaliação da aprendizagem escolar e Formação de professores (2011). Com graduação em Pedagogia (2006), bolsista PIBIC/CNPq/CAPES, pela mesma universidade, com Habilitação em Educação Especial (Áreas: Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq). Atualmente atua como Professora de ensino fundamental I na Secretaria Municipal de Marília/SP e professora do Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista TEA e do Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado - Convênio entre CDeP3 da Unesp e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

² Bolsista Produtividade - CNPQ, nível 1D. Professora Adjunta da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), na graduação e pós-graduação. Pós-doutora em Educação (USP), Livre-docente em Educação Especial (UNESP), Doutora em Educação (UNESP), Mestre em Educação Especial (UFSCar), Pedagoga com habilitação em Educação Especial, área da deficiência visual (USP). Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/CAPES) de 2019 a 2023. Membro Titular da Comissão Permanente de Avaliação da Unesp (CPA/UNESP) e do Grupo de Avaliação Institucional (GRAI/CPA/UNESP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS/CNPq). Coordenadora de Convênio entre a Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDeP3) da Unesp e Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para a oferta do Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista TEA e do Curso de Especialização em Educação Especial com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, do qual é a coordenadora pedagógica. Possui publicação regular de livros, capítulos e artigos científicos, nacionais e internacionais sobre temas de sua área. Destaca-se a idealização e elaboração do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da deficiência intelectual, para o Ensino Fundamental, ciclos 1 e 2 e para a Educação de Jovens e Adultos EJA (RAADI ciclo I, ciclo II e EJA) e acompanhou a aplicação do RAADI-ciclo I na Rede de Ensino do Município de São Paulo. Em termos de gestão acadêmica foi indicada em 2016 como o terceiro nome em ordem de sucessão para substituir a direção da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/Unesp), exerceu por quatro anos a função de vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, quando o programa alcançou o conceito 6 pela CAPES. Tem experiência na coordenação de cursos de especialização, em parceria com a Secretaria Municipal e Estadual de Educação de São Paulo, nas modalidades presencial e semipresencial, com o uso dos recursos do Ensino a Distância (EaD), na área da Educação Especial. Coordenou um projeto internacional e interinstitucional envolvendo a Universidade de Havana (Cuba), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) e a Unesp. Áreas de atuação: educação especial, educação inclusiva, educação infantil, política educacional, avaliação pedagógica, currículo escolar, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Estudosa do Enfoque Histórico-cultural.

Foram participantes deste estudo cinco professoras da Educação Especial da rede municipal de educação de uma cidade do estado de São Paulo. O procedimento de coleta de dados utilizado foi de grupo focal. O *Software Atlas.Ti 8* foi utilizado para codificação e categorização dos relatos por temas relevantes que se constituíram em unidades de análise discutidas com base na teoria histórico-cultural. As professoras participantes apresentaram limites nas concepções acerca do aluno com deficiência intelectual, pautadas em definições com ênfase no laudo, apoiadas prioritariamente no modelo médico, o que, consequentemente, configura-se num contexto para avaliação da aprendizagem pouco prospectivo, sem referentes ou indicativos pedagógicos para nortear a prática educativa direcionada a este aluno. Com base nisto, a possibilidade apresentada, neste trabalho, seria a de um olhar avaliativo mais atento ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, especificamente, na área da linguagem. Tal indicativo pode servir como referência para construção de futuros instrumentos ou referenciais de avaliação na área da deficiência intelectual.

Palavras-chave: avaliação pedagógica; deficiência intelectual; AEE; educação especial; teoria histórico-cultural.

Abstract: It is through pedagogical evaluation that it is possible to raise aspects about the student's development and learning. The information gathered through such action is necessary for the teacher's planning work, and this would be no different in Specialized Educational Services ((known in Brazil by the Portuguese acronym, AEE)). In this sense, the objective of this study was to investigate and analyze how practices related to the pedagogical assessment of students with intellectual disabilities have been configured in the context of AEE, as well as to indicate possibilities for evaluation with a focus on the area of language in this context. Five Special Education teachers from the municipal education network of a city in the state of São Paulo participated in this study. The data collection procedure used was a focus group. The *Atlas.Ti 8* software was used to code and categorize the reports by relevant themes that constituted units of analysis discussed based on historical-cultural theory. The participating teachers presented limitations in their conceptions about students with intellectual disabilities, based on definitions that emphasize the report and are primarily supported by the medical model. Consequently, this constitutes a context for assessing learning that is not very prospective, without references or pedagogical indicators to guide the educational practice directed at this student. Based on this, the possibility presented in this work would be to take a more attentive evaluative look at the development of higher psychic functions, specifically in the area of language. This indicator can serve as a reference for the construction of future assessment instruments or references in the area of intellectual disabilities.

Keywords: pedagogical evaluation; intellectual disability; specialized educational service; special education; cultural-historical theory.

INTRODUÇÃO

Este artigo se baseia em discussões e dados levantadas em tese de doutorado. Pautadas na matriz da Teoria Histórico-Cultural, refletiremos acerca das relações entre a

deficiência intelectual, linguagem e avaliação pedagógica no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Estudos apontam que a deficiência intelectual tem se mostrado uma área complexa quando pensamos em processos de escolarização, seja na educação especial ou na classe comum (Valentim, 2011; Pletsch, 2010; 2012; Mendes, Tannús-Valadão, Milanesi, 2016; Oliveira, 2018; 2019 entre outros).

O termo deficiência intelectual e sua definição passou por várias transformações ao longo dos anos, na tentativa de ressignificações e de torná-lo menos discriminatório e pejorativo possível. Desvincular termos carregados de estigma e preconceitos não é algo natural e nem mesmo ocorre instantaneamente.

Para Dias e Lopes de Oliveira (2013) as terminologias utilizadas ao longo dos anos acabam por expressar a maneira como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais, considerando os modos de produção, as vivências comunitárias e o próprio conhecimento acumulado sobre o tema.

Tais mudanças se fazem necessárias, pois ao mudar o foco do déficit ou comprometimento fixado na pessoa em si, para a relação social que este indivíduo com deficiência estabelece com seu meio, com as pessoas e instrumentos neste contexto, procuramos descharacterizar a concepção de deficiência com forte respaldo ao modelo biológico, médico/clínico, além de dar relevância aos apoios e mediações recebidos pela pessoa com deficiência para compensação de especificidades que podem se apresentar.

A concepção de deficiência intelectual, baseada no modelo médico/clínico, aproximou-se historicamente da doença mental, fortalecendo a visão direcionada ao déficit e ao paradigma de falta.

Os testes de Quociente de Inteligência (QI), amplamente utilizados no passado, para aferir a inteligência, foram e ainda são, em algumas situações, a marca do não saber, da incapacidade e além disso, da maioria dos encaminhamentos dos sujeitos com deficiência intelectual para serviços de Educação Especial, apartados do ensino comum.

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2022) define a deficiência intelectual por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo as habilidades sociais, práticas e conceituais; que se origina antes dos 22 anos de idade. Tal marca cronológica é indicada por se considerar que nesta faixa etária se observa o início da vida adulta, momento

importante do desenvolvimento humano, no qual a pessoa passa a atuar de forma mais autônoma e independente.

De acordo com a AAIDD, para uma avaliação mais abrangente desta condição é necessário considerar os contextos nos quais o indivíduo está inserido, tais como o ambiente comunitário típico de seus pares e sua cultura. Contudo, a AAIDD recomenda ainda a utilização de testes padronizados, para avaliação do funcionamento intelectual e comportamento adaptativo. Para Pletsch (2010), todavia, a ênfase na funcionalidade da deficiência e o foco na avaliação psicométrica da habilidade intelectual acaba por focar a deficiência no sujeito, novamente (Pletsch, 2010; Carneiro, 2017).

Faz-se necessário refletir acerca de um sujeito que, muitas vezes, pode apresentar condições diferenciadas para lidar com o conhecimento, em se comunicar, nos seus modos de aprender, mas, que tais condições não estão definidas a priori, em razão de sua condição de deficiência preexistente. É fundamental pensar em todos os aspectos envolvidos, de forma contextualizada e relacional.

Nossa opção ao analisar a condição de deficiência intelectual é que seja uma análise dialética, em que o biológico não se sobrepõe ao cultural e histórico, em que se abrem possibilidades para a atuação pedagógica para com este sujeito, que não se subjuga à limites. E para os profissionais do AEE e de toda a escola se apreender dessa concepção é condição fundamental para ser apoio ou suporte.

Com base em tais pressupostos, sem desconsiderar o caráter biológico na formação humana, considera-se que o sujeito não nasce pronto ou adquire de forma inata todas as condições para seu desenvolvimento e aprendizagem. Entre o mesmo e a sociedade há um caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos (Meira, 2007) e deveria estar aí o grande foco de atuação da educação.

Pasqualini (2016) aponta que o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, ou seja, a memória, a linguagem, a atenção entre outras, não é guiado pela natureza e que tais funções possuem uma gênese histórico-cultural e que, dependendo das circunstâncias as quais o indivíduo é submetido e, as relações que são estabelecidas neste contexto, o seu psiquismo será constituído.

O AEE, como apoio à sala de aula comum, tem papel fundante no desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual já que, ambos espaços, podem ser considerados lócus para transformar, desenvolver e aprimorar as funções psíquicas superiores.

Com base em tais debates, faremos a sugestão de possibilidades para os processos de avaliação de alunos com deficiência intelectual neste contexto, que por vezes se encontra difuso e marcado, em sua maioria, por aspectos apenas diagnósticos, quantitativos e com pouco impacto nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, seja no AEE e na sala de aula comum.

MÉTODO

O objetivo geral da pesquisa se constituiu em investigar e analisar como se caracterizam as práticas relacionadas à avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no contexto do AEE.

Foram participantes deste estudo cinco professoras do AEE, da rede municipal de educação de uma cidade do interior de São Paulo. Tais professoras participaram de quatro encontros de grupos focais. Os nomes utilizados, são fictícios, para preservar a identidade das participantes. O foco deste trabalho será o tema debatido em dois encontros.

Após transcrição dos dados utilizamos o Software Atlas.Ti 8 para a categorização dos temas relevantes e que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo. A partir disso foram levantadas unidades de análise que foram discutidas tendo como pano de fundo a Teoria Histórico-Cultural. As unidades selecionadas para análise foram “Deficiência Intelectual” e “Avaliação na área da deficiência intelectual, no AEE”.

Ademais, traremos considerações acerca de umas das possibilidades levantadas com o estudo que é refletir sobre a avaliação do aluno com deficiência intelectual tendo como referência a área da linguagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No que diz respeito à definição da deficiência intelectual as professoras apresentaram compreensões restritas à concepção biológica da condição, são exemplos os relatos: *É uma lacuna que fica nos ligamentos, que se dá no deficiente intelectual. [...] (Profa. M.); [...] algumas síndromes específicas. (Profa. J.).*

Assim como Veltrone (2011), Melo (2018) e Mafezoni e Simon (2020), os achados de nossa pesquisa, também se basearam numa concepção voltada para o comprometimento, para o laudo e menos para as possibilidades a serem desenvolvidas.

Tais concepções dificultam os processos de ensino junto ao aluno com deficiência intelectual. O diagnóstico clínico nunca pode sobrepor-se à necessidade primeira de

intervenção pedagógica planejada e sistematizada. Enquanto professores, faz-se necessário que o planejamento e execução de estratégias metodológicas diante de qualquer aluno deve interpor-se sempre a qualquer necessidade de laudo.

Vigotski (2018, p. 3) já indicava que “[...] não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta.” Essa deve ser a posição de professores, seja do AEE ou de qualquer outra modalidade, frente ao aluno com deficiência. Desta forma, é possível estabelecer caminhos no fazer pedagógico e propor atividades de acordo com as possibilidades de cada aluno.

No que se refere à avaliação, os relatos das professoras indicaram diferentes formas de avaliar o aluno com deficiência intelectual, ora por relatórios descritivos, (“*Cada um faz uma avaliação [...] É um relatório descritivo, normalmente a gente faz semestral (Profa. A.)*”), pautados nos prontuários dos alunos (*Geralmente a gente parte do que o professor relata, da queixa, a gente tem um item no prontuário [...], e aí a gente vai tentando trabalhar em cima dessas dificuldades que o professor aponta. (Profa. F.)*), ou; uma avaliação que se pauta no currículo da sala comum (*Nossa referência é o currículo porque tem que seguir a proposta do município. (Profa. J.)*), porém, sem mencionar de que forma se configura o instrumento para tal avaliação e; ora a utilização de instrumentos avaliativos da área psicopedagógica e psicológica (*[...] existem alguns instrumentos que foram apresentados, [...] como o IAR [Instrumento de avaliação do repertório básico para a alfabetização] (Profa. F.)*) e, ainda, a utilização de instrumentos avaliativos da sala comum no AEE.

Tais opções avaliativas indicam indefinição e profundas dificuldades no processo de avaliação no AEE, demonstrando a urgência em se estabelecer referenciais e instrumentos adequados que avaliem as possibilidades de aprendizagem destes alunos e possam apoiar o processo inclusivo dos mesmos.

Durante o debate, duas das professoras indicaram preocupação com este cenário no AEE e relataram que, a forma como se configura tal processo, prejudica o planejamento dos apoios/suportes destinados ao aluno com deficiência intelectual.

É preciso clareza na ação de avaliar, definir o que, como, quando e porque avaliar e a que a partir das informações levantadas, haja uma tomada de decisão (Luckesi, 1998) que apoie os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Valentim (2011) e Oliveira, Valentim e Silva (2013) propunham

a ideia de Ciclo avaliativo, termo que define a multiplicidade de momentos e de instrumentos a serem considerados no ato de avaliar.

Tais análises indicam a necessidade de um olhar atento para este campo, a avaliação pedagógica no AEE para alunos com deficiência intelectual, faremos algumas proposições para tal área baseadas na área da linguagem, considerada área relevante para o desenvolvimento do indivíduo, pautadas na teoria histórico-cultural.

A LINGUAGEM NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, NO AEE

A atuação do professor do AEE, proposta pelas legislações (BRASIL, 2008, 2009, 2011, entre outras), é ampla e múltipla e isso pode ser observado na Resolução n. 4 de 2009, em seu artigo 13, que menciona as funções do professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Tantas funções torna o trabalho do professor da Educação Especial complexo e, por vezes, indefinido. Portanto, faz-se necessário a definição da centralidade, do foco de ação desta modalidade.

Nossa sugestão, neste trabalho, é de que a atuação do professor de AEE pode ter foco na questão da avaliação e, especificamente, da avaliação da função psíquica superior “linguagem”, função esta preponderante no desenvolvimento humano. Compreender tal função pode indicar possibilidades de atuação ao professor do AEE, frente ao aluno com deficiência intelectual, assim como, direcionar a ação do professor da sala de aula comum.

Assim como a linguagem, funções relacionadas à memória, percepção, pensamento e consciência, por exemplo, são consideradas funções psíquicas superiores e o desenvolvimento de tais funções não resulta da evolução natural e biológica do indivíduo, ou da sucessão de fases naturalmente predeterminadas, isoladas, mas, da natureza social, das relações que são estabelecidas entre o indivíduo e o mundo (Martins, 2015).

Isto abre possibilidades para pensarmos na deficiência intelectual. Em análise sobre os casos de alunos com tal deficiência, em geral, são observados que muitos deles se encontram num nível de desenvolvimento elementar e, portanto, faz-se necessário pensar em respostas educativas que possam priorizar e fortalecer os processos de qualificação e requalificação de tais funções psíquicas. Já que é o contexto escolar o grande propulsor para a constituição das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas elementares, embora inicialmente possam significar um canal de comunicação do bebê com o mundo, se não desenvolvidas pelo processo de mediação, poderão impor limites ao desenvolvimento. “[...] as funções superiores, os processos superiores, são os mais suscetíveis à educação [...]” (Vigotski, 2018, p. 17) e está aí, portanto, o foco do trabalho com o aluno com deficiência intelectual.

Faz bem mencionar que, as funções psíquicas possuem uma relação de interfuncionalidades, se constituindo num sistema dinâmico, importante no desenvolvimento do indivíduo. As funções psíquicas elementares estão dadas no plano biológico, enquanto que as funções psíquicas superiores surgem no processo de desenvolvimento cultural. Quando uma se transforma, o todo e as relações entre elas também se complexificam (Martins, 2015).

Em um contexto, pouco problematizador, com foco em treinos descontextualizados, por exemplo, estão pautadas as funções psíquicas elementares e estas, pouco podem ser alteradas, é necessário focar nas funções psíquicas superiores, ou seja, “[...] a tarefa da escola, no final das contas, não consiste em acomodar-se ao defeito [deficiência], mas em superá-lo.” (Vigotski, 2018, p. 21).

Sem querer compartimentar tais funções, mas diante de tamanha complexidade envolvida em tais relações e as limitações deste trabalho, daremos destaque, entre as funções psíquicas superiores, à linguagem, considerada como umas das mais importantes funções do sistema psíquico, por Vigotski e seus colaboradores.

Para Vigotski, a linguagem é um dos mais importantes signos sociais e, ao se tornar instrumento do pensamento provoca mudanças significativas na criança, pois, além de permitir trocas simbólicas por meio dos conceitos que foram construídos, permite também o deslocamento no tempo e no espaço, ao utilizar a palavra para expressar acontecimentos passados ou desejos futuros, desloca o pensamento para além do presente. Neste sentido, a fala se constitui na representação do mundo externo dentro de nós e estimulando o pensamento, ou seja, a linguagem direciona o pensar, indo além do campo sensorial imediato e da função apenas comunicativa (Oliveira, 2015).

Se para os profissionais da educação, seja do AEE ou da sala de aula comum, estiver claro a dialética que envolve o desenvolvimento de tais funções psíquicas e o foco que devemos dar nas ações educativas e avaliativas, poderemos, então, redimensionar nossa ação frente à educação, principalmente no que diz respeito a educação do aluno com deficiência intelectual, já que é no âmbito social que se concentra as forças para se superar as funções psíquicas elementares, postas no plano primário, biológico.

Como o lócus de estudo deste trabalho é o AEE e, o foco de discussão se concentra em torno da ação avaliativa para o aluno com deficiência intelectual, neste contexto, cabemos propor possibilidades para que este espaço e tempo e, também, o professor que nele atua, enquanto serviço de apoio/suporte à inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, possa auxiliar na identificação de possíveis áreas que estão em vias de desenvolvimento e, a partir disso, pensar no planejamento que impulsiona o desenvolvimento da linguagem.

A linguagem, utilizada para a comunicação, é também atividade intelectual, uma das funções mais importantes no desenvolvimento humano, uma vez que direciona o pensar (Martins, 2015).

A linguagem, em seu desenvolvimento, percorre um caminho do externo para o interno (Vigotski, 2001), mas esta ação não depende apenas do amadurecimento biológico.

Desde o nascimento do bebê estão dadas as possibilidades de desenvolvimento psíquico, mesmo que neste momento ainda de forma rudimentar, ou seja, a influência social já está ativa desde muito cedo, onde se entrelaçam cultura e natureza (Cheroglu; Magalhães, 2016).

Os estados emocionais se fazem presentes no recém-nascido e há todo um aparato sensorial desenvolvido que o faz manter relação com seu meio que vai se complexificando a cada dia.

Neste momento inicial da infância, quando ainda não há linguagem estabelecida, entendida aqui como fala, a criança demonstra por seus gestos e ações os estágios pré-intelectuais, ou seja, a linguagem se caracteriza como pré-lingüística ou pré-verbal (Vigotski, 2001).

Neste momento não há relação entre pensamento e linguagem. Todavia, embora não haja indícios de fala, propriamente dita, mas, a presença de balbucios, risadas, repetição de sons do ambiente e gritos, por exemplo, considera-se que já está estabelecida a função social da linguagem, embora esta comunicação ainda tenha caráter emocional e possua dependência do outro para interpretá-la (Vigotski, 2001).

Há também uma distinção entre os aspectos semânticos e sonoros da linguagem, eles transcorrem em sentidos opostos já que os significados de uma palavra (a semântica) são expressos em partículas menores de som, ou seja, uma palavra dita representa muito mais do que ela é por si só, mas representa a expressão de um pensamento (Vigotski, 2001).

Nesta fase, do desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança, as palavras possuem uma ligação direta com o objeto, ou seja, há uma referencialidade concreta exclusiva e a significação, que está desligada do objeto neste momento, surge posteriormente (Vigotski, 2001).

Após esta fase pré-lingüística, há uma mudança significativa no desenvolvimento da criança, a qual já se encontra submetida às relações sociais com sua família, e, neste momento as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem-se, e inicia-se um novo momento no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, a fala, agora presente, se torna intelectual e assume a representação do pensamento (Vigotski, 2001). “[...] O referido entrecruzamento representa o salto qualitativo de maior importância desse período.” (Chaves; Franco, 2016, p. 115).

Neste momento em que há grande nomeação de objetos, coisas e ações, a criança descobre a função simbólica da linguagem, ela procura assimilar o signo ao significado, por meio das palavras. O pensamento passa a marcar o significado de cada palavra e o ato de falar requer a transição do plano interior para o exterior e a compressão, o contrário, pressupõe o movimento do plano exterior da linguagem para o interior (Vigotski, 2001).

Desta forma, em que há a apropriação da linguagem de forma consciente, a criança supera sua experiência sensorial com o mundo e extrapola sua percepção das coisas, antes imediata e ligadas diretamente ao visível e ao objeto. Linguagem e pensamento garantem significação aos objetos, ao mundo.

O pensamento, a partir de então, vai se complexificando cada vez mais, assim como a linguagem. Enquanto comunicação, a linguagem para a criança assume a função de novas e complexas tarefas: comunicar vivências, narrar fatos, explicar ações, ou seja, a criança se apropria das palavras e elabora significações (Lazaretti, 2016).

E será pela mediação do adulto que a criança fará uso social da palavra, ou seja, que desenvolverá a linguagem oral. Daí se dá o grande papel da educação que, de maneira intencional e planejada, promoverá situações em que esta linguagem será estimulada e desenvolvida.

Paixão (2018), em sua tese sobre mediação pedagógica ao aluno com deficiência intelectual, descreve que o oferecimento de recursos variados não tem efeito se o professor, mediador em potencial na escola, não planejar e organizar o ambiente educativo com objetivos claros, contextualização e intencionalidades que levem à aprendizagem dos conceitos científicos. A condição de deficiência não pode nunca definir até que ponto o aluno deve ir ou chegar. A autora também faz uma crítica ao ensino baseado apenas na transmissão oral, essencialmente verbalístico.

Padilha (2018, p. 64) com base em Vigotski reforça que:

[...] não bastam quaisquer interações ou contatos humanos para que os novos membros da sociedade alcancem o domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do que é propriamente humano. A qualidade das interações, das relações humanas é que faz a diferença entre os níveis de desenvolvimento.

É um erro considerar que o professor é apenas um responsável por estratégias para a aprendizagem. Ele tem papel essencial no processo pedagógico, sua mediação, frente ao aluno com deficiência intelectual, tem impactos em como este aluno adquirirá conceitos científicos e sairá de sua condição do não aprender ou não saber.

A relação pensamento e linguagem se altera, requalifica-se e, consequentemente, todas as outras funções psíquicas também, já que, interligadas e, em relação interfuncional, transformam-se e são transformadas, numa dialética que contribui para desenvolvimento humano em seus vários aspectos. E está nessa questão a grande importância do desenvolvimento da linguagem para o aluno com deficiência intelectual,

já que por meio dela outras áreas podem ser qualificadas e, desta forma, possibilitar novas formas de desenvolvimento.

A linguagem, portanto, destaca-se como foco de atuação no contexto da deficiência intelectual, pois constitui-se elemento fundante e principal no e para o desenvolvimento do indivíduo. [...] “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (Vigotski, 2001, p. 149).

Vigotski (2001) indica que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não ocorre de forma paralela, constante e igual. Há desniveis, encontros, desencontros, convergências e divergências. É preciso analisar tais encontros, desencontros e transformações por meio de uma análise ontogenética, ou seja, por meio do desenvolvimento cultural, social e histórico, nos quais a pessoa está submetida, não de forma passiva, em que transforma e é transformada, dialeticamente.

É por meio dos signos, que têm papel fundamental para teoria vigotskiana, que há a complexificação das funções psíquicas. E é a palavra, enquanto signo representativo da linguagem, que assume este papel.

Conforme já mencionamos anteriormente, será a riqueza dos vínculos da pessoa com o seu meio físico e social a mola propulsora do desenvolvimento, dentre tais vínculos destacamos o papel da escola e junto dela, o suporte do AEE, ambos, colaborativamente, precisam direcionar o trabalho pedagógico para se constituírem este vínculo eficiente e proporcionar desenvolvimento ao aluno com deficiência intelectual, e, especificamente, o desenvolvimento adequado da linguagem. Porque será pela mediação do outro, de signos e de instrumentos que será constituída a linguagem.

Considerando a importância da constituição da linguagem, aliada à constituição do pensamento e, consequentemente, de desenvolvimento das funções psíquicas, está indicado um dos possíveis grandes objetivos a serem desenvolvidos no AEE, ou seja,

Pela linguagem torna-se possível a construção, a fixação e a generalização dos conhecimentos, de tal forma que sua função primária como meio de comunicação abre as possibilidades para se tornar muito mais do que isso, ou seja, para que se torne um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência histórico-social e, sobretudo, um instrumento de atividade intelectual, requerida ao planejamento, à implementação e à transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva (Martins, 2015, p. 189).

Todavia, precisamos deixar claro que não há como pensarmos que este trabalho possa ser desenvolvido de forma isolada, apenas pelo professor de AEE, nos poucos e restritos momentos de atuação em salas de recursos multifuncionais. Da mesma forma que a função da linguagem tem um caráter dialético nos processos de desenvolvimento e mantém relação com as outras funções, o professor da sala comum e o professor especializado precisam constituir também um processo dialético de trocas, em que a ação de ambos os professores esteja direcionada para um objetivo comum, o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Diante desta nova proposta, de atuação frente aos aspectos relacionados às funções psíquicas superiores, e, dentre elas, a linguagem, faz-se necessária reflexão acerca dos processos de avaliação pedagógica no AEE. A avaliação, neste contexto, deve oferecer os referentes para o ensino e desta forma direcionar o planejamento e organização do trabalho pedagógico (Oliveira, 2018b).

Anache e Resende (2016, p. 573) mencionam que “[...] os resultados das avaliações só têm valor se orientarem os docentes no planejamento educacional.” Uma avaliação que indique os aspectos que podem direcionar o trabalho no AEE, na área da linguagem, pode se constituir em uma ferramenta fundamental ao professor especializado.

Para Hoffmann (2009), é no cotidiano escolar que se revelam tempos e condições necessárias à aprendizagem. Ou seja, é preciso respeitar a heterogeneidade presente, e, por meio da avaliação, apreender tais aspectos.

É preciso pensar que a criança não é um ser acabado, mas em constante desenvolvimento, nenhuma condição, por mais limitante que se apresente, está pré-determinada. O desenvolvimento humano é dialético e não há fases totalmente definidas e limites pessoais precisos (Vigotski, 2010).

Turchiello, Silva e Guareschi (2014) mencionam que professores do AEE poderão organizar seus atendimentos avaliando as necessidades específicas de cada aluno. E que, após essa avaliação, o professor pensará em quais estratégias utilizará para cada um dos alunos. Ou seja, mencionam a importância da avaliação para o planejamento de ações no contexto do AEE.

Com frequência, as avaliações dos alunos no AEE focam aspectos da história de vida, por meio de entrevistas com a família, ou, ainda, aspectos relacionados à identificação da deficiência em si, levantados por anamneses, por exemplo. Tais aspectos

são importantes e constituem uma base para a avaliação do aluno, entretanto, se os aspectos pedagógicos ficarem em segundo plano não haverá elementos que subsidiarão a prática do professor. Isto demonstra dificuldades no processo avaliativo no contexto do AEE.

Anache e Resende (2016) apontam que a avaliação em Educação Especial acaba se concentrando no âmbito de identificação e encaminhamentos, baseados no não aprender, indicando apenas sucesso ou fracasso escolar, sem direcionamentos possíveis.

Bridi (2012) indica em sua pesquisa a dificuldade dos professores do AEE em avaliarem o aluno com caráter pedagógico.

As influências do uso indevido do laudo médico e o peso que os diagnósticos têm sobre o aluno com deficiência intelectual, muitas vezes, impõem ao professor do AEE uma visão potencialmente biologizante do processo pedagógico. As consequências disto se refletem também na avaliação pedagógica no AEE. Quando há ênfase na condição limitante da deficiência, desconsiderando quaisquer outros aspectos, as condições para aprendizagem se mostram desfavoráveis, impossibilitando, desta forma, um fazer pedagógico que tenha como objetivo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Somente a partir da constituição de uma avaliação pedagógica que indique o que os alunos sabem fazer com autonomia, ou ainda, o que está para ser alcançado, é que o professor do AEE poderá traçar um plano de trabalho coerente e com fins de promoção à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Para Vigotskii (1988), faz-se necessário determinar dois níveis de desenvolvimento da criança. O primeiro é chamado de nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, se constitui nas funções psíquicas e intelectuais já aprendidas e dominadas no processo de desenvolvimento. “[...] Quando se estabelece a idade mental da criança com o auxílio de testes, referimo-nos sempre ao nível de desenvolvimento efetivo [...] não indica completamente o estado de desenvolvimento da criança. [...]” (Vigotskii, 1988, p. 111).

O outro nível é o nível de desenvolvimento em iminência, ou seja, o que uma criança é capaz de fazer hoje com auxílio de um adulto, por exemplo. Neste nível é possível avaliar os processos que estão sendo percorridos, aqueles que estão acontecendo, ou seja, em vias de desenvolvimento (Vigotskii, 1988).

É de suma importância que os processos de avaliação consigam apreender a área de desenvolvimento potencial. O que a criança faz hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã, de forma independente. Conhecer o desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os próximos passos e a dinâmica do desenvolvimento da criança, além de, examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que está no processo (Vigotskii, 1988).

Valentim (2011), Oliveira, Valentim e Silva (2013) e Valentim e Oliveira (2013) indicam que o processo de avaliação é um processo de análise, que pressupõe que a partir da identificação das necessidades é preciso tomar decisões. E o uso de referenciais para este processo proporciona um direcionamento ao professor.

Sempre que nos propomos a uma intervenção pedagógica, é necessário fazer avaliação inicial da aprendizagem, *a priori*, para identificar como o aluno se encontra, naquele momento, em relação às expectativas e objetivos de aprendizagens propostos no nível/ano/série no qual está matriculado, ou seja, identificação de seu nível de desenvolvimento efetivo.

A avaliação inicial da aprendizagem, portanto, serve como ponto de partida, e nos dá um panorama que será utilizado para o planejamento das ações, objetivos e atividades que se deseja desenvolver com o aluno, ou seja, as áreas em que devemos dar maior foco.

Tal avaliação não deve ser pautada no levantamento apenas das dificuldades, comumente utilizada, mas nos potenciais de aprendizagem, ou seja, no que está em vias de desenvolvimento, e está por ser aprendido, ou seja, o nível de desenvolvimento potencial.

E para além do diagnóstico, não entendido aqui numa visão clínica/médica, apesar da nomenclatura tender a esta visão, avaliar deve ser uma ação constante na atuação pedagógica. E esta deve ser realizada não apenas no início, mas também nos variados momentos do processo de ensino e aprendizagem. Como um ciclo, deve perpassar todos os momentos de intervenção pedagógica deliberada, seja na sala de aula comum, ou no contexto do AEE.

Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 33) indicam que

A avaliação deve se submeter a uma mudança de paradigma, assumir uma postura dinâmica de acompanhamento, de registro, no sentido de identificar as possibilidades dos alunos, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas de desenvolvimento.

No contexto do AEE a avaliação pedagógica do aluno com deficiência intelectual, no que diz respeito à área da linguagem, pode direcionar o planejamento e atuação tanto em sala de aula, espaço este em que o professor do AEE deve atuar colaborativamente, como no contexto da sala de recursos multifuncionais.

Conhecer, portanto, como ocorre a constituição da linguagem é de suma importância, para que, de posse de tais conhecimentos, o professor do AEE possa elaborar seus referentes nesta área.

Considerando a teoria que embasa nosso trabalho, que é de uma perspectiva que projeta o aluno com deficiência intelectual para além de suas necessidades, dadas no plano biológico, considerando que o plano histórico, cultural e social pode desvelar possibilidades de intervenção e de superação da condição da deficiência por vias secundárias, sugerimos dar visibilidade e colocar em pauta a centralidade do processo avaliativo no AEE para as funções psíquicas superiores.

Voltamos a mencionar que, a depender das condições educativas oferecidas ao aluno com deficiência intelectual e, aqui reforçamos que tais condições somente serão propiciadas no trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da sala comum, este terá condições de desenvolver formas mais elaboradas de suas funções psíquicas.

Dentre as diversas funções psíquicas superiores mencionadas nos trabalhos de Vigotski, julgamos destacar o papel da linguagem, uma das funções psíquicas mais importantes, que, como forma de atividade intelectual direciona à abstração e ao pensamento, condições fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual.

Para Vigotski a linguagem é um instrumento cultural, criado pela humanidade, responsável pela organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (Luria, 1988).

Consideramos, portanto, que o foco na avaliação do desenvolvimento das funções psíquicas, e destacadamente, da linguagem, poderia auxiliar o professor do AEE na elaboração de indicadores avaliativos para identificação dos caminhos que o aluno com deficiência intelectual percorre ao aprender. Em outras palavras, o professor do AEE, pode elaborar referentes de avaliação que caracterizam o caminho percorrido na constituição da linguagem por este aluno.

Para que isso ocorra é preciso estar claro ao professor do AEE características do processo de aquisição da linguagem do aluno com deficiência intelectual, importante

saber como o aluno se comunica principalmente? Quais características de linguagem o mesmo apresenta? Há presença de elementos tais como expressões faciais, gestos, imitação, que são pré-lingüísticos? Suas tentativas de comunicação são por meio de choro, grito, balbucios, falas? Tem independência para iniciar a comunicação, a mantém? Como se caracteriza sua intenção comunicativa? Apresenta linguagem oral? Se possui, sua pronúncia é inteligível? Quando pronuncia algumas palavras elas possuem relação com o contexto? Qual seu nível de domínio do código escrito? Faz rabiscos, desenha letras ou números??

Estas, dentre tantas outras questões, podem se tornar norteadoras e caracterizar como referentes avaliativos importantes na área da linguagem que podem colaborar para identificação das condições nas quais o aluno com deficiência intelectual se encontra, quais características ainda estão por se desenvolver e, a partir destes dados, planejar o ato educativo, na área em questão, em colaboração com o professor da sala comum.

Tais aspectos podem ser avaliados num momento inicial, quando o aluno é encaminhado ao AEE e após um período de tempo, bimestre, semestre, por exemplo, há que se fazer novamente tal avaliação para que o professor perceba o que foi desenvolvido, o que está em momento de desenvolvimento, o que não foi e se refaça o planejamento para o próximo período.

Além de explorar os vários momentos para avaliar, também deverá ser feita por vários instrumentos para que se possa coletar o máximo de informações possíveis sobre o aluno.

Faz-se necessário enfatizar que mais do que saber o que aluno não sabe, ou não aprendeu, é saber o que está em vias de desenvolvimento, em iminência. Portanto, nenhum indicador avaliativo deve caracterizar a condição do aluno como definitiva e, sim, indicar as suas possibilidades, ou ainda, o que faz com ajuda/apoio.

Importante destacar também que, no formato que o AEE tem se caracterizado historicamente, por atendimentos exclusivos entre professor e aluno, individualmente, uma ou duas vezes na semana, se torna pouco provável que haja impacto no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e, menos provável ainda, que seja possível um trabalho efetivo com foco nas funções psíquicas superiores, conforme sugerimos.

Será somente por meio de uma atuação em conjunto, colaborativo com o professor da sala comum, considerando uma mudança do modelo tradicional de atuação do

professor do AEE que poderemos constituir uma intervenção com efeito nos processos de inclusão do aluno deficiência intelectual e de todo PAEE, que se caracterize, inclusive, na presença mais constante do professor do AEE, junto ao professor da sala de aula comum.

Se considerarmos que, por meio da avaliação da área da linguagem, seja possível pensar e planejar formas de intervenção em potenciais áreas de desenvolvimento e aprendizagem será possível, portanto, possibilitar ao aluno com deficiência intelectual maiores condições para o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e, consequentemente, tirá-lo da condição tradicional do não aprender.

CONCLUSÕES

Conceber a deficiência intelectual, como condição definitiva e imutável é considerar que pouco pode ser alterado, já que a condição primária, ou seja, a deficiência orgânica é colocada acima de qualquer condição, e consequentemente, poucas ações e planejamentos podem ser direcionados para que sejam superadas tais limitações.

Compreender o sujeito com deficiência intelectual numa dimensão do vir a ser, conforme a Teoria Histórico-Cultural nos indica, abre possibilidades para pensar o desenvolvimento humano como dialético e não estático e, portanto, que o aluno, assim como qualquer outro, com qualquer condição, tem sim possibilidades para avançar, superar sua condição por vezes elementar. E este deve ser o foco da escola e dos professores, seja da educação comum ou do AEE.

O uso inadequado de instrumentos de avaliação pedagógica e de práticas avaliativas incoerentes com o contexto no qual se aplica pode levar a classificações indevidas dos alunos, assim como, não indica as possibilidades para o planejamento futuro de intervenções junto ao aluno com deficiência intelectual.

Na sala de aula comum, assim como no AEE, a avaliação pedagógica deve ser utilizada como “tomada de decisão” (Luckesi, 1998, p. 33), ou seja, a partir das informações levantadas sobre o processo de aprendizagem do aluno, é possível traçar os processos de ensino, pelos quais o professor fundamentará a prática pedagógica. Portanto, a utilização de instrumentos que apontem fatores prospectivos ao aluno com deficiência intelectual é fundamental.

São evidentes as fragilidades e dificuldades que estão interpostas ao contexto do AEE, na área da deficiência intelectual, e da avaliação pedagógica. A avaliação no AEE

acaba por desempenhar função mais voltada para encaminhamentos e de identificação da deficiência com foco nas impossibilidades, dificuldades, no não aprender, e consequentemente, perde seu papel de apoio/suporte à inclusão escolar.

Conceber o indivíduo com deficiência intelectual como um sujeito que está para além de suas condições propriamente elementares é um desafio, assim como se estabelecer um processo avaliativo da aprendizagem no AEE que indique para além do não saber, apontando possibilidades.

Faz-se urgente e necessário estabelecer um caminho para tal processo avaliativo, que esteja para além de encaminhamentos e de uma avaliação inicial apenas, mas que, ao avaliar os modos de aprender do indivíduo com deficiência intelectual, sejam levantados elementos para a prática pedagógica, já que será pelo ensino que se dará os meios para o desenvolvimento.

Consideramos relevante e defendemos a tese de que a centralidade, ou seja, a diretriz, ou o foco do processo avaliativo no AEE pode se constituir na identificação dos caminhos percorridos pelo aluno no processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e dentre elas destacamos como fundamental e preponderante, a linguagem. Por meio da elaboração de indicadores avaliativos, nesta área poderíamos pensar em respostas educativas necessárias ao aluno.

A avaliação desta área, no contexto do AEE, pode se caracterizar enquanto elemento fundamental para proporcionar novas possibilidades para aprendizagem, e não somente na área da linguagem, já que ao oferecer condições para o desenvolvimento desta função são requalificadas outras funções, num movimento interfuncional, tais como: pensamento, memória, atenção, tão importantes ao desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES [AAIDD]. **Definition of Intellectual Disability**. Site AAIDD, 2022. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 20 fev. 2022.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YpfntDqmH7QgrHZKRZDYBsP/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6951>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CARNEIRO, M. S. C. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 79-99. Disponível em: https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_k_tia-min-min_c4fae673f4f9b1. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHAVES, M.; FRANCO, A F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 109-126.

CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

DIAS, S. S.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. S. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, SP, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr.-jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3 a 6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos: São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37.

MAFEZONI, A. C.; SIMON, C. A pessoa com deficiência intelectual e as concepções de professores de educação especial. **Educação e Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/8530/5835>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a Psicologia da Educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MELO, L. V. **Deficiência intelectual e mediação docente**: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE). 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1583>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 25-36.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006b. p. 29-41.

MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 31, n. 63, out./dez. 2018b, p. 981-994. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas... In: MENDES, E.G.; CIA, F. (org.). **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016, v. 1. p. 249-264.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual**: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 358 f. Tese (Livre-Docência em Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. de. **Política Pública de Educação Especial**: Análise do Atendimento Educacional Especializado realizado em salas de recursos multifuncionais. Relatório Científico. Estágio Pós-doutoral. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA L. H. **Avaliação pedagógica**: foco da deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_11__oliveira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

PAIXÃO, K M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). In: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, RS: UFSM, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 32-75.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569>. Acesso em: 23 nov. 2020.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. Tradução Priscila Nascimento Marques, Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, SP, v. 44, p. e44003001, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/?lang=pt#>. Acesso em: 20 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

OS “NÓS” QUE NOS DEVERIAM UNIR

THE KNOTS THAT SHOULD UNITE US

Nelson Santos¹

Resumo: Com este artigo pretendemos abordar e dar uma perspetiva crítica sobre a forma como se têm relacionado as políticas de Emprego, Educação e Vida Independente em Portugal. Defendemos que estes três eixos não podem ser vistos de forma separada e por isso urge articulação entre os mesmos para não continuarmos a perpetuar as condições de pobreza e exclusão das pessoas com condição de deficiência. Ter uma visão sistémica, em nossa opinião, permitirá desenvolver competências e desconstruir ideias preconcebidas sobre as pessoas com condição de deficiência. Com este objetivo realizámos uma reflexão aos conceitos e algumas práticas que necessitam de uma melhor articulação e operacionalização, daí termos optado por chamar Nós, no sentido de uma necessidade de ligação para tornar mais consistente aquilo que são as práticas em Portugal.

Palavras-chave: educação inclusiva; emprego; vida independente; políticas na área da deficiência

Abstract: The aim of this article is to address and provide a critical perspective on the way in which employment, education and independent living policies have been linked in Portugal. We argue that these three axes cannot be seen separately and that there is an urgent need for them to be articulated so that we don't continue to perpetuate the conditions of poverty and exclusion of people with disabilities. Having a systemic vision, in our opinion, will allow us to develop competences and deconstruct preconceived ideas about people with disabilities. With this aim in mind, we have reflected on the concepts and some practices that need to be better articulated and operationalised, which is why we chose to call them We, in the sense of the need to connect in order to make practices in Portugal more consistent.

Keywords: inclusive education; employment; independent living; disability policies.

INTRODUÇÃO

Não deixa de ser paradoxal que numa altura em que tanto se fala de inclusão continuemos com práticas que em nome da inclusão promovam exclusão (MAGALHÃES e STOER, 2005). Vamos observando discursos e práticas que continuam a acentuar a diferença e têm ajudado a perpetuar a desigualdade. Aliás, verificamos que, à semelhança

¹ Graduated in Basic Education - 1st Cycle; Master in Sciences of Education - Specialization in Special Education. He is a PhD student, in the area of Teacher Training, at the Institute of Education of the University of Lisbon. He develops his professional activity as coordinator of a specialised support team and special education teacher in Colégio Pedro Arrupe. He is also a guest lecturer at the Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) in the Postgraduate Special Education: Cognitive-Motor Field.

do que FONTES (2016) afirmava, “as pessoas com deficiências continuam a ser alvo de fenómenos de exclusão, de discriminação e de violência nas sociedades atuais” (p. 11).

A Inclusão não é um conceito que se reporta apenas a pessoas com condição de deficiência, embora este seja um dos públicos a quem é necessário estar atento e dar resposta. Reforçando esta ideia, parece importante realçar que este é um conceito que deve ser visto como um princípio que apoia e acolhe a diversidade entre todos os alunos, devendo a Educação ser vista como um Direito Humano Básico que é pilar de uma sociedade mais justa e equitativa (AINSCOW, 2020).

Da análise do relatório anual “Portugal, Balanço Social 2023” percebemos que em Portugal, em 2022, existe “uma taxa de risco de pobreza ou exclusão social de 20,1%, um quinto da população, pelo que existem, ainda, mais de 2 milhões de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social” (PERALTA; CARVALHO; FONSECA, 2024, p.12). Dados preocupantes e que mostram a urgência de termos um olhar atento para as políticas no nosso País, nomeadamente na forma como aplicamos os princípios da Inclusão. Ou seja, através deste documento verificamos que as palavras de FONTES (2016) se mantêm atuais, nomeadamente quando este afirma que “existe uma forte ligação entre a deficiência, pobreza e exclusão social” (p. 11) Para contrariarmos esta tendência precisamos de ter diplomas legais que sejam claros, objetivos, que assumam os conceitos corretos para podermos ir ao encontro das necessidades reais das pessoas.

No caso das pessoas com condição de deficiência estes números são ainda mais preocupantes, ou seja, as desigualdades ainda se acentuam mais.

Um outro aspeto que nos parece importante ressalvar é que não podemos continuar a pedir à Educação que responda de forma isolada a todas as questões. Concordamos com AZEVEDO (2012) quando ele afirma que escolas são “os únicos e últimos templos sociais de acolhimento de todos os cidadãos, sem exceção”(p. 8). Urge resolver as contradições que temos tido quanto sociedade, nomeadamente quando se proclama uma escola inclusiva, apesar de ainda termos uma sociedade que não acolhe os excluídos. É essencial que continuemos a promover uma escola para todos, mas igualmente fundamental é promover políticas que promovam equidade e igualdade de oportunidades (RUIVO, 2015).

Por tudo o que acabámos de referir consideramos que fica evidente a necessidade de termos políticas que estejam articuladas, ou seja, medidas concretas, mas que sejam

claras e coerentes entre os diferentes ministérios. É fundamental olharmos e termos um plano concertado para o País.

Com este artigo pretendemos abordar esta questão, mostrando três “Nós” que consideramos importante serem atados, para que possamos ter melhores práticas na resposta à diversidade, uma maior clarificação e compreensão dos conceitos. Optámos por realizar uma reflexão crítica sobre as políticas de Emprego, Educação e Vida Independente em Portugal.

A realidade é complexa e precisa de respostas concretas e articuladas por toda a Sociedade. A esta necessidade de articulação chamámos “Nós” pela necessidade que sentimos de tornar evidente a urgência de unir áreas, temas, políticas.

1.º NÓ, A ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS

Começamos por um NÓ que está relacionado com a necessidade de unirmos as políticas. Não podemos continuar a ter políticas sociais, de trabalho, de educação (entre outras) desgarradas. Não é aceitável continuar a pedir à Escola que responda a todos os desafios, sem continuidade de outras áreas. Neste artigo abordamos apenas dois exemplos e que acabam por estar relacionados, a forma como continuamos a dar resposta à transição para a vida pós-escolar dos jovens com condição de deficiência e a criação de uma empresa de procura de emprego direcionada para pessoas com condição de deficiência, a Valor T.

No caso da transição para a vida pós-escolar, apesar da legislação começar a apostar num conceito tão importante, Vida Independente (VI), começamos a deteriorar o mesmo pela forma como o operacionalizamos. O conceito de VI no sentido lato, deve ter em conta todas as vertentes da vida da pessoa com condição de deficiência (saúde, bem-estar, educação, espiritualidade, lazer, trabalho, social, entre outras) e as expetativas, potencialidades e fragilidades.

É importante referir que “o primeiro projeto-piloto de vida independente para pessoas com deficiência em Estocolmo arrancou em 1987 e foi reconhecido legalmente e generalizado na Suécia em 1994” (FONTES, 2016, p. 17).

Consideramos importante realçar e reforçar que o Movimento de Apoio à Vida Independente (MAVI) não é a Assistência Pessoal (AP)! O MAVI pode ser uma base para enquadrar esta estrutura que se pretende mais do que apenas a AP.

O MAVI deveria ser entendido como um paradigma que pretende promover a autonomia e a autodeterminação das pessoas com deficiência. Ou seja, “uma filosofia para que pessoas com deficiência tenham o mesmo grau de independência na família, comunidade e sociedade, e o mesmo grau de autonomia na vida quotidiana e em projetos de vida” que familiares, amigos tomam como garantido (RATZKA, 2017, s/p). Este paradigma tem, em nosso entender, alguns pilares extremamente importantes e que não devemos perder de vista:

- **Direitos Humanos:** Baseia-se nos princípios dos direitos humanos, assegurando que as pessoas com condição de deficiência tenham os mesmos direitos e liberdades que os demais cidadãos.
- **Inclusão Social:** Uma vez que se pretende potenciar a plena participação na sociedade, combatendo a discriminação e garantindo igualdade de oportunidades.
- **Autodeterminação:** No sentido de enfatizar a capacidade de as pessoas com condição de deficiência tomarem decisões sobre suas próprias vidas, incluindo onde viver, trabalhar e como participar na comunidade.
- **Assistência Pessoal:** Proporciona suporte individualizado para ajudar nas atividades diárias, permitindo que as pessoas vivam de forma independente.

Este é um paradigma fundamental para garantir uma vida digna e plena para todos, que não pode ser desvirtuado, pois corremos o risco de contrariar tudo o que é defendido.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (NAÇÕES UNIDAS, 2006) defende que a AP deve proporcionar os meios necessários para a pessoa ser incluída na comunidade, podendo, livremente, fazer escolhas como todas as outras pessoas. Para isso precisamos de uma Sociedade baseada nos princípios do Desenho Universal, acessível a Todos, com habitação, transportes, locais de trabalho, entre outros. Isto exige que haja um compromisso alargado entre vários setores, ou seja, haja uma boa articulação entre Educação, Emprego, Segurança Social.

Não é possível que se continue a limitar por categorias/diagnósticos ou por número de horas quais as funções da AP, ao acontece isso fará com que seja um “faz de conta” e no máximo irá permitir que as pessoas possam manter-se vivas, mas não lhes dará uma vida (RATZKA, 2020). O foco tem de estar nas pessoas, nas suas necessidades e expectativas e não nos diagnósticos e dificuldades.

No seguimento do que acabámos de referir, é importante fornecer um apoio mais abrangente e flexível. A AP devia ser contratada, formada e supervisionada pela pessoa com condição de deficiência ou sua família. Num sistema de “falsa assistência” as pessoas têm de dividir os seus assistentes com outras pessoas, clientes do mesmo fornecedor de serviços (RATZKA, 2020). Nesse sentido, o pagamento deveria ser direto para a pessoa e não ao fornecedor de serviço. Urge a necessidade de legislar e introduzir a “filosofia da vida independente e dos pagamentos diretos às pessoas com deficiência” (FONTES, 2016, p. 32). Até porque ao continuarmos a pagar ao fornecedor de serviço estaremos a perpetuar as pessoas como objetos e não como sujeitos (RATZKA, 2020). Só através desse pagamento direto à pessoa poderá haver uma real individualização e desenho personalizado.

A Associação de Vida Independente (2022) realça que o número de horas atribuídas parece estar longe de responder às reais necessidades das pessoas com condição de deficiência, questionando-se se a atribuição desses apoios está a ser realizada de forma correta e de acordo com a legislação em vigor.

Um outro aspeto, igualmente importante, é assegurarmos uma formação adequada aos assistentes pessoais. Um programa genérico de formação para trabalhar com qualquer indivíduo é uma ingenuidade. Em Portugal podemos observar que a formação inicial de um assistente pessoal deve ter “uma duração total de 50 horas” (DL. 129/2017, art. 18.º, ponto 1). Acresce a esta formação uma necessidade dos “assistentes pessoais contratados ou contratadas (...) devem frequentar uma formação adicional com duração de 25 horas anuais, durante o desempenho das suas funções” (DL. 129/2017, art. 18.º, ponto 4). Isto é perverter a AP, é negar a singularidade do Ser Humano (RATZKA, 2020). Ainda relativamente à formação, deve ser elaborado um programa de formação mais sólido aos assistentes sobre o funcionamento geral da estrutura, mas a formação específica deve ser feita pela pessoa com deficiência ou família. A pessoa com condição de deficiência ou a família também pode ter formação sobre aspectos gerais, relativos a direitos e deveres, recrutamento do assistente, entre outros temas.

As pessoas têm de participar e ter voz ativa em todo o processo, ou seja, promover a autodeterminação e independência das pessoas com condição de deficiência, para que sejam cidadãos com igualdade de oportunidades para “viver independente e ser incluído na comunidade, com escolhas iguais aos demais” (NAÇÕES UNIDAS, 2016, art. 19.º). É fundamental que sejam implementadas práticas que potenciem o sentido de pertença da

pessoa à comunidade. As próprias pessoas devem ser vistas como os experts na definição das necessidades. Em alguns casos, as suas famílias devem ajudar nesta definição. Deve haver uma procura conjunta da(s) resposta(s), para que sejam cada vez mais ajustadas.

Urge abandonar o modelo assistencialista, a institucionalização para que se deixe de ver essas pessoas como utentes ou pacientes.

Um outro assunto que surgiu com a publicação da Portaria n.º 415/2023, de 7 de dezembro, foi a possibilidade de os assistentes pessoais poderem começar a apoiar as pessoas a partir dos 14 anos de idade (art. 8.º). O Despacho n.º 4157/2024, de 16 de abril, vem abrir a possibilidade de os assistentes pessoais poderem apoiarem em escola, nomeadamente em sala de aula. Não podemos querer colmatar a falta de pessoal docente e não docente nas escolas com a possibilidade dos assistentes pessoais que apoiam as pessoas com condição de deficiência a irem para as Escolas!

Relativamente à criação da Valor T, não sendo nova, volta a trazer um olhar assente no modelo médico e essencialmente assistencialista para as pessoas com condição de deficiência. É uma entidade que surge em 2021, fruto de um protocolo assinado em 2022 entre a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e a Confederação Empresarial de Portugal. De referir que a mesma tem o Alto Patrocínio da Presidência da República.

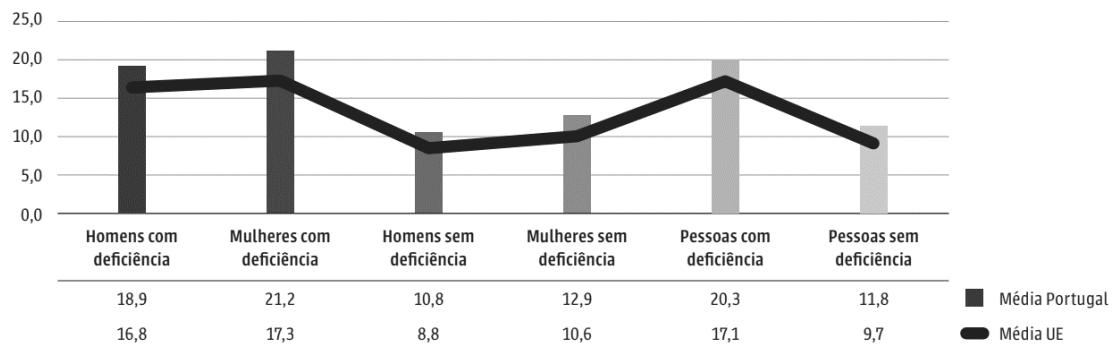
A Valor T tem como propósito “ser um agente promotor da empregabilidade de pessoas com deficiência” (SANTA CASA DA MISERICÓRDIA DE LISBOA, 2024).

A criação desta entidade, em nosso entender, é um erro e diz muito sobre como se olha para a diversidade e especificamente para a deficiência. O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) não é o serviço público de emprego nacional?! Porque não se capacitaram as equipas do IEFP?!

Comparando, seria o mesmo que continuarmos a ter escolas apenas para pessoas com condição de deficiência e uma escola para os “outros”. Articularemos este aspecto com o segundo Nô, onde podemos ver que estamos perante um olhar com caridade para aqueles que são considerados diferentes e que não podem ter respostas comuns.

Este assunto merece, mais uma vez, uma reflexão conjunta dos vários ministérios, das áreas da Educação, Emprego, Segurança Social. Até porque podemos observar que, comparando com a União Europeia, existem dados menos favoráveis, nomeadamente a taxa de desemprego nas pessoas com deficiência em Portugal. Como podemos ver no quadro 1 esta taxa “situava-se nos 20,3%, ultrapassando em 8,5 pontos percentuais a média dos países da União Europeia” (PINTO et al., 2023, p.44).

Quadro 1- Taxa de desemprego, por sexo e deficiência, 2020 (20-64 anos; média de Portugal e dos países da UE; %) (retirado de PINTO et al., 2023, p.44)

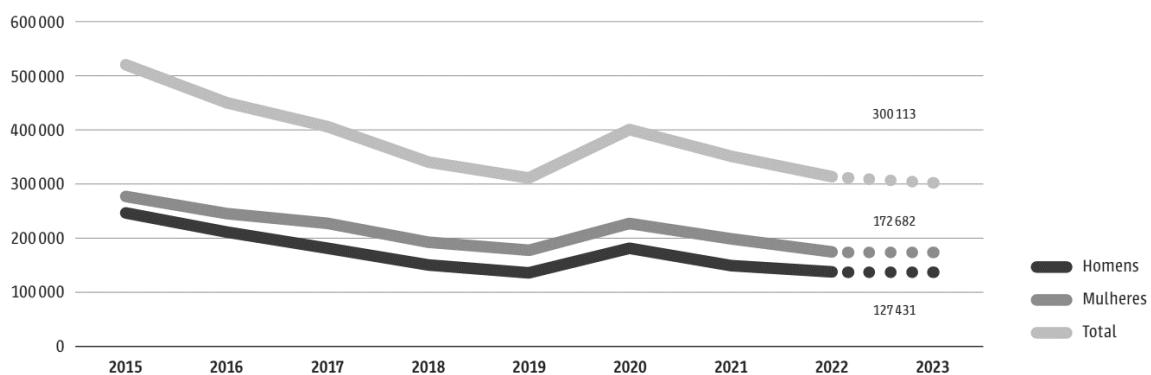


Fonte: EU-SILC 2020 – versão abril de 2022. *Country report on the European Semester – Portugal – Dados processados pelo projeto European Disability Expertise (EDE).* Disponível em: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1540&langId=en>

Nota: Dados indicativos com base numa amostra.

Inclusive, podemos perceber ainda que no período entre 2015 e 2022 “registou-se um aumento de 4,6% no número de pessoas com deficiência desempregadas inscritas nos centros de emprego” (Pinto et al., 2023, p.47).

Quadro 2- Evolução do desemprego registrado na população em geral, por sexo, 2015-2023 (Portugal continental) (retirado de PINTO et al., 2023, p.47)



Fonte: IEFP (2023b). *Informação Mensal do Mercado de Emprego [2011-2023].* IEFP, I.P. Disponível em: <https://www.iefp.pt/estatísticas>

Nota: O mês de referência dos dados apresentados é dezembro. Em 2023, os dados apresentados são referentes ao mês de setembro.

Este dado tem uma outra preocupação, é que se deve essencialmente ao desemprego de mulheres com condição de deficiência que aumentou 23,8% enquanto os valores dos “homens com deficiência registaram um decréscimo neste período (-8,8%)” (PINTO; et al., 2023, p.47).

2.º NÓ, A CONCEÇÃO DA DIFERENÇA

Um outro aspeto importante, está, em nosso entender, relacionado com a forma como continuamos a encarar a diferença. Continua a existir a ideia de existir um Nós e os Outros, sendo os Outros os que são diferentes e que geralmente são olhados com caridade e tolerância, em vez de olharmos para Todos enquanto pessoas pertencentes à mesma sociedade e onde todos têm importância.

O que estamos a referir, vai ao encontro do que FONTES (2016) afirma, nomeadamente que “a raiz destes fenómenos encontra-se, assim, alicerçada na forma como a deficiência é socialmente construída e no conjunto de barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência na vida em sociedade” (p. 13).

Concordamos com MAGALHÃES e STOER (2005) quando estes referem que não podemos continuar a ter narrativas, a fazer legislação e programas “para os «outros», para os incluir, ou para os excluir, sem questionar e investigar a natureza da relação que existe entre o “Nós” hegemónico e os outros, definidos como diferentes” (p. 10). Ao:

(...) fazer apelo aos discursos nas primeiras pessoas do singular e do plural, contra os discursos *sobre* as diferenças, não é para justificar alguns silêncios enquanto produto do silenciamento histórico, mas a assunção do eventual silêncio como, por assim dizer, voz, dado que o silêncio pode ser uma forma de falar (MAGALHÃES e STOER, 2005, p. 10).

Os referidos autores têm uma passagem que nos ajuda a perceber um pouco melhor o que acabámos de referir e que considerámos importante manter na íntegra para quem lê este artigo poder refletir:

Se a inclusão for (...) definida a partir do mercado (...) o paradoxo reside (...) no facto de a inclusão ser promovida com base nesta erradicação das diferenças e não com base nessas mesmas diferenças. Ser incluído, nesta lógica, é ser incluído como consumidor criando precisamente a ilusão de que é com base na sua diferença que é configurado como consumidor, isto é, porque o mercado, nos actuais contextos, se articula com uma forma de produção pós-fordista que se caracteriza precisamente pela directiva *just in time* e pelo imperativo *just for you*, as diferenças dos indivíduos e dos grupos e as necessidades que derivam dessas diferenças e da sua afirmação (...) são transformadas em mercadorias elas próprias. (...) paradoxalmente, a inclusão das diferenças através do mercado é feita com base no esbatimento dessas diferenças pela sua identificação com consumo e consumidores. Este processo de inclusão pela erradicação das

diferenças é semelhante àquele levado a cabo pelos diferentes estados-nação durante os séculos XVIII, XIX e XX, pois também nesse caso era aquilo que as pessoas possuíam em comum (...) que se tornava factor determinante para a definição daquelas que eram incluídos no espaço nacional e, assim, aptos para o exercício de cidadania (MAGALHÃES e STOER, 2005, p. 10).

É importante realçar que “a Inclusão não pode existir para acabar com as diferenças, mas sim para fazer com que estas diferenças (individuais, comportamentais, culturais) encontrem formas de se unirem no que lhes é comum e, aprenderem e respeitarem-se, naquilo que são diferentes” (RODRIGUES, 2019, p. 11).

Enquanto sociedade temos de começar a conceder a dignidade de nos encontrarmos nos nossos próprios termos, ou seja, é fundamental que se conheça que somos igualmente estranhos um ao outro e que a minha maneira de ser não seja apenas uma versão danificada da de outra pessoa (MILTON, 2020). Dito por outras palavras, “(...) devemos estabelecer o nosso principal compromisso com aquilo que é moralmente bom – e que, por ser bom pode ser recomendado como tal para todos os seres humanos” (NUSSBAUM, 2014, p. 10).

As pessoas com condição de deficiência tendem a ter um acesso limitado à educação, ao emprego, principalmente pela existência de barreiras sociais (ANNAMMA et al., 2013) e muito pela forma como tendemos a encarar estas questões.

A exclusão social com base no «corpo deficiente» é assim uma forma ingénua e pouco sociológica de considerar a deficiência imutável e as pessoas com condições de deficiência permanentemente dependentes e improdutivas (...) a deficiência tem-se relacionado mais com a construção de identidades e com novas formas de cidadania baseadas na diferença. Como resultado, quer a exclusão quer a inclusão são reconfiguradas na sua relação com a deficiência (MAGALHAES e STOER, 2005, pp. 78-79).

É importante que a normalidade seja desafiada através da valorização da deficiência, os estudos nesta área têm criado oportunidades para todos nós repensarmos a forma como interpretamos e damos sentido às diferenças humanas, e as profundas implicações que isto tem para os alunos (CONNOR, 2013).

Para desafiar a normalização é urgente que passemos a abandonar os olhares centrados no modelo médico e passar a adotar o modelo social, onde “as capacidades e os direitos humanos estão intimamente ligados” (NUSSBAUM, 2014, p. 32) e nos permita reconhecer que a deficiência é causada por barreiras sociais e estruturais criadas

pela sociedade e sabe da necessidade de participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões sobre si próprias (JOHNSTONE, 2001). Um novo olhar que garanta “ter acesso em termos éticos e humanos a um conjunto abundante de objectivos para o desenvolvimento” (NUSSBAUM, 2014, p. 32).

No seguimento do que acabámos de referir importa salientar o paradigma da neurodiversidade que nos desafia a abandonar as perspetivas assentes no modelo médico da deficiência e que ainda hoje acabam por olhar para as pessoas como tendo de ser curadas ou necessidade de medicamente melhorarmos as diferenças neurológicas. De acordo com ROSQVIST; STENNING; CHOWN (2020) não devemos tentar encontrar diferenças neurológicas que geralmente são vistas falhas na vida da pessoa.

Ao adoptarmos o paradigma da neurodiversidade pretendemos que se deixe de colocar o foco na incapacidade, na pessoa e se passe a defender que é importante que a sociedade deve remover as barreiras existentes de forma a que todas as pessoas possam participar. Desta forma deixa de fazer sentido falar no binário normal/anormal e que geralmente é enquadrado nos conceitos de deficiência ou incapacidade, uma vez que todas as pessoas, independentemente da sua condição devem ser independentes e tomar controlo das suas próprias vidas (ROSQVIST; STENNING; CHOWN, 2020).

Consideramos fundamental trazer para a discussão a necessidade de não ficarmos pelo acesso, ou seja, promover a participação de todos na comunidade, na escola, em todos os contextos. Não nos fiquemos pelos discursos e ousemos avaliar e perceber o que precisamos para não deixar de lado tanta gente.

É fundamental que se passe a ter outro olhar sobre a diferença e que se comece a refletir sobre a “educação como um direito humano, um direito universal que pertence a todas e cada uma das pessoas sem discriminação, reflete um valor universal que transcende diferenças contextuais” (FLORIAN, 2021, p. 89, tradução livre).

Já muito caminho foi sendo feito e por isso temos as crianças e jovens nas escolas, no entanto é preciso começarmos o foco na aprendizagem, na importância de que todos estejam na Escola para aprender, onde não haja separação com base na condição. Não podemos continuar a afirmar que não precisamos dos diagnósticos e depois para os exames nacionais serem atribuídas condições especiais apenas a quem tem um determinado diagnóstico, fundamentando com relatório clínico ou introduzirem-se novos critérios no acesso ao ensino superior para limitar o acesso a pessoas com condição de deficiência. Critérios esses também baseados na necessidade de apresentação do relatório

técnico-pedagógico, de uma declaração médica e informação escolar, comprovando as medidas adicionais de suporte à aprendizagem durante o Ensino Secundário.

Os exemplos que acabámos de dar mostram como ainda continuamos a ter políticas e decisões de órgãos de gestão assentes no modelo médico da deficiência. Este facto acaba por condicionar muito do que são depois as práticas diárias dos profissionais que estão nas escolas. Para além de afetarem as práticas, afeta igualmente a vida das pessoas, neste caso concreto das pessoas com condição de deficiência uma vez que dificulta o acesso ao ensino superior e são cada vez mais os estudos que comprovam que “um importante determinante da ligação das pessoas ao mercado de trabalho e, consequentemente, dos rendimentos que auferem, é o nível de educação” (PERALTA; CARVALHO; FONSECA, 2024, p.32).

3.º NÓ, A ARTICULAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, ESCOLAS E PROFESSORES

O terceiro nó que com o tempo tem vindo a ser quebrado é a ligação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas. Numa altura em que vivemos tempos complexos na Educação, muito pela falta de professores, mas não só, temos de rever a forma como estas instituições se ligam. Apesar de tudo:

a mudança social, que sentimos que ocorre a ritmos acelerados debaixo dos nossos pés, parece não ter afetado estruturalmente o modelo moderno de educação escolar, antes se confinando a domínios muito precisos e particulares da ação pedagógica, da tecnologia e da gestão escolar. O modelo escolar integrante da modernidade continua a constituir a referência dominante em todo o mundo (AZEVEDO, 2020, p. 8).

É de extrema importância que a união entre estas entidade não seja meramente protocolar, tem de se criar o que NÓVOA (2019a, 2019b) chama de “casa comum”, um espaço onde a profissão docente venha a ser valorizada. A melhoria da qualidade do ensino e da qualidade dos professores precisa ser abordada por meio da criação de um sistema que preserve o conhecimento sobre boas práticas de ensino de uma forma que possa ser mais facilmente acessível para as atuais e futuras gerações de professores (ZEICHNER, 2012; 2023).

A formação dos professores deve ser vista como um investimento no sucesso dos professores e de seus alunos, e não como um fardo ou um custo (DARLING-HAMMOND, 2023).

A Escola tem vivido nos últimos anos “(...) sinais de redefinição através da lógica de mercado” (MAGALHÃES e STOER, 2005, p. 11) o que acabámos de referir tem permitido o desenvolvimento de práticas e políticas que alimentam a ideia “(...) segundo a qual a inclusão se deve desenvolver com base na lógica que quem não é consumidor é excluído. (MAGALHÃES e STOER, 2005, pp. 12).

As políticas relativas à formação de professores (FP) não devem apenas como resultado do simples senso comum ou conveniência, nem estão desconectadas de valores e ideologias, de sistemas existentes de poder e privilégio ou de suposições sobre o que é dominante e o que é marginal (COCHRAN-SMITH, 2004; 2023).

As expectativas de que as escolas ensinem uma maior diversidade de alunos cria novas e maiores exigências aos professores. Ensinar para resolução de problemas, invenção e aplicação do conhecimento requer docentes mais conhecimentos, mas também maior flexibilidade. É necessário que entendam como representar ideias, como organizar um processo de aprendizagem mais produtivo para alunos que chegam em diferentes níveis iniciais, que avaliem como e o que os alunos estão a aprender (DARLING-HAMMOND 2000; 2023).

Trabalharmos de forma mais inclusiva exige que todos modifiquemos a nossa forma de refletir, de trabalhar. Exige mudanças em todo o Sistema Educativo que vão desde dos “valores e forma de pensar dos decisores políticos que permitem criar uma cultura inclusiva, até mudanças mais significativas nas escolas e nas salas de aula” (AINSCOW, 2020, p. 13, tradução minha). A FP deve ser construída como um “problema de equidade” (COCHRAN-SMITH, 2023).

De acordo com o estudo realizado no Chipre por GEROSIMOU e MESSIOU (2023) os professores ainda não valorizam todos os alunos da mesma forma, pelo contrário ainda interpretam de forma deficitária a diversidade. O que acabámos de referir volta a tornar evidente a necessidade de rejeitarmos a categorização (PANTIĆ & FLORIAN, 2015).

Precisamos que os professores (...) sejam altamente eficazes e precisamos de prepará-los para ter sucesso com diversos alunos com uma ampla variedade de experiências e necessidades (DARLING-HAMMOND, 2023). Por esse motivo é tão importante olharmos para a FP. Relativamente à FP, a abordagem que existe a assuntos relacionadas com a deficiência está sujeita a tensões díspares. Por um lado, temos as abordagens relacionadas com a normalização dos alunos, com categorias de desempenho.

Mas por outro lado, espera-se que os professores ensinem para a diversidade, utilizem estratégias e práticas que respondam às diferentes necessidades. No entanto, a verdade é que os programas de formação também têm contribuído para essas tensões, até porque raramente captam a atual realidade que os professores vivem (CONNOR, 2013).

Ao falar de educação inclusiva, nomeadamente quando falamos da inclusão de alunos com condição de deficiência consideramos importante dar ênfase à Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e que deveria marcar a agenda política internacional. Temos de ter presente que o comentário geral n.º 4, nomeadamente quando é referido que:

O direito à educação inclusiva engloba uma transformação na cultura, na política e na prática em todos os ambientes educacionais para acomodar as diferentes exigências e identidades de cada aluno, juntamente com o compromisso de remover as barreiras que impedem essa possibilidade (NAÇÕES UNIDAS, 2016, p. 3, tradução minha).

A Missão das Escolas “(...) deveria ser particularmente imaginativa na sua concepção da diferença, o que evidentemente requereria o domínio de inúmeros dados sobre o conceito de diferente” (NUSSBAUM, 2014, p. 15). As Escolas e os professores precisam de políticas e estruturas de apoio para proporcionar uma aprendizagem de qualidade, experiências a todos os alunos e desenvolver os seus diversos pontos fortes (OECD, 2017).

CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo fomos realçando a necessidade de olhar de outra forma para a diferença. Fica evidente, em nossa opinião, a necessidade de termos melhores práticas na resposta à diversidade, uma maior clarificação e compreensão dos conceitos. As questões levantadas exigem uma resposta concertada, com articulação entre os vários agentes.

Os vários pontos abordados foram apresentados como aspectos críticos e para os quais urge tomar decisões concertadas. Foi nossa intenção mostrar que são temas que precisam de ser unidos, daí a comparação com Nós, que precisam de ser atados. Nesse sentido consideramos importante que se elaborem planos de trabalho concertados, que envolvam os vários ministérios uma vez que é evidente a urgência de unir áreas, temas, políticas.

Temos de abandonar o modelo médico da deficiência que ainda hoje está presente em muitos discursos e práticas e que descreve as diferentes formas de neurodivergência como defeitos ou perturbações que residem exclusivamente na pessoa. Enquanto professores temos de nos focar mais nas aprendizagens, promovendo autodeterminação e oportunidades. E por isso defendemos que é essencial adotarmos o paradigma da neurodiversidade, tentando derrubar as barreiras que impedem a participação.

Tudo o que acabámos de referir exige que se pense o País de outra maneira. Precisamos de políticas que se articulem e respondam às necessidades das pessoas. É igualmente importante alcançar um consenso nacional sobre quais práticas de ensino que devemos incluir nos programas de FP (ZEICHNER, 2012; 2023). Acrescentamos que não é só na FP, a Educação e o Sistema Educativo Português tem de ser pensado de maneira mais cuidada e para isso consideramos que deve ser elaborado um plano a curto, médio e longo prazo sobre o que pretendemos para a Escola, mas sem esquecer de unir as políticas e os aspectos críticos que apontámos ao longo deste artigo.

No caso das Escolas, temos de colocar perguntas como: Que profissionais queremos? Como queremos responder à diversidade? Que recursos existem e que são necessários? Para tudo isto urge ouvir os principais atores, os professores, sem olhares corporativistas, os alunos, as famílias e os professores do ensino superior responsáveis pela formação de professores.

É essencial que a Sociedade abrace a diversidade como um imperativo de prática, com ações concretas, em vez de um compromisso secundário a ser tratado de forma separada (FLORIAN, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2 jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ANNAMMA, S. A., BOELÉ, A. L., MOORE, B. A., & KLINGNER, J. Challenging the ideology of normal in schools. *International Journal of Inclusive Education*, v. 17, n. 12, p. 1278–1294, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802379>. Acesso em: 23 jun. 2024.

AZEVEDO, J. Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In CICLO DE SEMINÁRIOS DE APROFUNDAMENTO EM ADMINISTRAÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: SUCESSO ESCOLAR, INDISCIPLINA,

MOTIVAÇÃO, DIREÇÃO DE ESCOLAS E POLÍTICAS EDUCATIVAS, maio 2012, Porto, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/22381>. Acesso em: 22 jun. 2024.

AZEVEDO, J. Apresentação. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 20, p. 8–10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9681>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CENTRO DE VIDA INDEPENDENTE. **Comentário sobre o Relatório de Avaliação Intercalar do Modelo de Apoio à Vida Independente em Portugal**. Lisboa, jul. 2022. Disponível em: <https://vidaindependente.org/blog/2022/07/25/comentario-sobre-o-relatorio-de-avaliacao-intercalar-do-modelo-de-apoio-a-vida-independente-em-portugal/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CONNOR, D. J. Social Justice in Education for Students with Disabilities. In L. Florian (Ed.), **The SAGE Handbook of Special Education**. 2 ed., v. 1, p. 111–128, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. The Problem of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 55, n. 4, p. 295–299, set. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487104268057>. Acesso em: 23 jun. 2024.

COCHRAN-SMITH, M. Reprint: The Problem of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 74, n. 2, p. 123–126, abril 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00224871231161446>. Acesso em: 23 jun. 2024.

COCHRAN-SMITH, M.; VILLEGRAS, A. M.; ABRAMS, L. W.; CHÁVEZ-MORENO, L. C.; MILLS, T.; STERN, R. Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In **Handbook of Research on Teaching**. 5 ed. p. 439–547, 2016. American Educational Research Association. Disponível em: <http://lccn.loc.gov/2016001377>. Acesso em: 26 jun. 2024.

DARLING-HAMMOND, L. How Teacher Education Matters. **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 166–173, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>. Acesso em: 21 jun. 2024.

DARLING-HAMMOND, L. Reprint: How Teacher Education Matters. **Journal of Teacher Education**, v. 74, n. 2, p. 151–156, abril 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00224871231161863>. Acesso em: 21 jun. 2024.

FLORIAN, L. On the necessary co-existence of special and inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 7–8, p. 691–704, maio 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>. Acesso em: 23 jun. 2024.

FLORIAN, L. The Universal Value of Teacher Education for Inclusive Education. Em: KÖPFER, A.; POWELL, J. J.; ZAHND, R. (Eds.). **Handbuch Inklusion International / International Handbook of Inclusion Education**. Toronto: Barbara Budrich, 2021. p. 89–105. Disponível em: <https://doi.org/10.3224/84742446>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FONTES, F. Pessoas com Deficiência em Portugal. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

GEROSIMOU, E.; MESSIOU, K. (2023). Thinking outside the ‘deficit box’: promoting the equal valuing of all children through teacher professional development. **Journal of Teacher Education**, p. 1–16, set. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2255608>. Acesso em: 25 jun. 2024.

JOHNSTONE, D. An Introduction to Disability Studies. London: David Fulton Publishers, 2001.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. A Diferença Somos Nós. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005.

MILTON, D. E. Neurodiversity past and present-an introduction to the neurodiversity reader. In Milton, D.; Murray, D; Ridout, S.; Martin, N.; Mills, R. (Eds.). **Neurodiversity Reader**. p. 3–6, 2020. Disponível em: <https://kar.kent.ac.uk/id/eprint/83333>. Acesso em: 25 jun. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. United Nations, 2006

NAÇÕES UNIDAS. Convention on the Rights of Persons with Disabilities: General comment No. 4. United Nations, 2016.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Curriculum Sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 109–208, 2019b. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 11 jun. 2024.

NUSSBAUM, M. C. **Educação e Justiça Social**. Ramada: Edições Pedagogo, 2014.

OCDE. Neurodiversity in education. **Trends Shaping Education Spotlights**. n. 12, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/23198750-en>. Acesso em: 21 jun. 2024.

PANTIĆ, N.; FLORIAN, L. Developing teachers as agents of inclusion and social justice. **Education Inquiry**, v. 6, n. 3, p. 333-351, set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PERALTA, S., CARVALHO, B. P., & FONSECA, M. **Portugal, Balanço Social 2023 – Relatório Anual**. Lisboa: Nova School of Business & Economics, 2023. Disponível em: https://www.novasbe.unl.pt/Portals/0/Files/Social%20Equity%20Initiative/2024/NovaSBE_BalancoSocial2023_Relatorio_Final.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

PINTO, P. C., BENTO, S., PINTO, T. J., & NECA, P. **Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de Direitos Humanos 2023.** Lisboa: ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GWbFaUIt0wuOXVoKo5tFAxhDsZWzA1pc/view?pli=1>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PORUGAL. Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro de 2017. Institui o programa Modelo de Apoio à Vida Independente. **Diário da República**, n. 194/2017, Série I de 9 out. 2017. Lisboa, 2017. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/129-2017-108265124>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PORUGAL. Portaria n.º 415/2023, de 7 de dezembro de 2023. Estabelece as condições de criação, instalação, organização e funcionamento a que deve obedecer a resposta social serviço de assistência pessoal de apoio à pessoa com deficiência ou incapacidade que assenta no desenvolvimento do Modelo de Apoio à Vida Independente. **Diário da República**, n. 236/2023, Série I de 7 dez. 2023. Lisboa, 2023. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/415-2023-225397119>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PORUGAL. Despacho n.º 4157/2024, de 16 de abril de 2024. Define as atividades de apoio à educação formal no âmbito da assistência pessoal. **Diário da República**, n. 75/2024, Série II de 16 abril. 2024. Lisboa, 2024. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/4157-2024-860667458>. Acesso em: 19 jun. 2024.

RATZKA, A. Entrevista ao Pioneiro do Movimento de Vida Independente na Europa: Adolf Raztka. Plural & Singular. fev. 2017. Disponível em: <https://www.pluralesingular.pt/index.php/noticias/alargadas/saude-e-bem-estar/item/3288-entrevista-ao-pioneiro-do-movimento-de-vida-independente-na-europa-adolf-ratzka>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RATZKA, A. FALSA vs VERDADEIRA Assistência Pessoal, por Adolf Ratzka. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VF0HNWexfUA>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RODRIGUES, D. Fundamentalismo, Complexidade e Inclusão. **Educação Inclusiva - Revista da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial**. Lisboa, v. 10, n. 1, p. 8-12, 2019.

ROSQVIST, H. B., STENNING, A., & CHOWN, N. Introduction. In ROSQVIST, H. B.; CHOWN, N.; STENNING, A. (Eds.), **Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm**, p. 1-11, jun. 2020. London: Routledge. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780429322297>. Acesso em: 25 jun. 2024.

RUIVO, J. Formar Professores, Melhorar a Escola, Mudar a Sociedade. In CNE (Eds.), **Formação Inicial de Professores**. p.166–174, nov. 2015. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE LISBOA. Valor T – Talento e Transformação. Disponível em: <https://valort.pt/> Acesso em: 11 jun. 2024.

ZEICHNER, K. The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 63, n. 5, p. 376–382, out. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487112445789>. Acesso em: 22 jun. 2024.

ZEICHNER, K. Reprint: The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 74, n. 2, p. 171–177, abril 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00224871231161459>. Acesso em: 22 jun. 2024.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

PERCEPCIONES DE LOS PROFESORES EN LA EDUCACIÓN MÉDIA SUPERIOR SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES PÚBLICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Beatrix de Souza Cacheta¹
Miriam Viridiana Verastegui Juarez²
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos³

Resumo: Esse estudo teve como objetivo caracterizar a atuação de professores de ensino regular que ministram aulas no ensino médio para alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). É uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, realizada com professores de um município de médio porte do interior de São Paulo. A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista online com o apoio de um roteiro semiestruturado. Os resultados se organizaram através da análise pós categorial como: Percepções dos professores sobre a inclusão de alunos PAEE em sala regular, prática pedagógica e inclusão de alunos PAEE. Os resultados mostraram que foi possível observar mudanças na prática dos professores a partir da presença de alunos PAEE matriculados em salas regulares do ensino médio. Os fatores mencionados pelos participantes foram a formação continuada, apoio da gestão escolar, cursos na temática e a contratação de educadores especiais realizados pelo Estado.

Palavras-chave: educação especial; ensino médio; inclusão escolar; formação de professores; prática pedagógica.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo caracterizar la actuación de profesores de educación regular que imparten clases al Público de Educación Especial (PAEE) en la Educación Media Superior. Es una investigación cualitativa de tipo descriptiva, realizada con profesores de un municipio de medio porte del interior de São Paulo. La colecta de datos fue realizada a través de una entrevista online con un guión semiestructurado. Los resultados se organizaron respecto del análisis postcategorial de la siguiente manera: Percepciones de los profesores sobre la inclusión de los alumnos PAEE en el aula regular, práctica pedagógica e inclusión de alumnos PAEE. Los resultados identifican cambios en la práctica del profesorado por la presencia de alumnos PAEE en las clases regulares. Los factores mencionados por los participantes para este cambio fueron la formación

¹ Graduada em licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Correio eletrônico: biacacheta@hotmail.com. Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos - São Paulo - Brasil. CEP 13565-905.

² Doutora em educação especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Correio eletrônico: verasteguijv@gmail.com. Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos - São Paulo - Brasil. CEP 13565-905

³ Professora Associada do Departamento de Psicologia, Docente no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Correio eletrônico: juliane@ufscar.br. Rodovia Washington Luís, km 235 - SP-310 - São Carlos - São Paulo - Brasil. CEP 13565-905

continua, el apoyo de la gestión escolar, cursos sobre la temática y la contratación de educadores especiales por el Estado.

Palabras clave: educación especial; educación media superior; inclusión escolar; formación de professores; práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

Em décadas recentes, verifica-se o aumento gradual das matrículas de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) nas classes comuns da educação básica. De acordo com os dados do resumo técnico do censo escolar (INEP, 2020), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Especificamente no contexto do ensino médio, em 2018 foram registradas 91.394 matrículas de alunos PAEE e em 2022 foram 204.233 matrículas. Frente a isso, com a demanda de matrículas de alunos PAEE em todas as etapas de ensino da educação básica, observa-se a necessidade de os professores elaborarem estratégias de ensino que visam a permanência e a eficiência da escolarização desses alunos.

Mesmo com a diversidade sendo algo natural na sociedade atualmente, nem sempre foi assim. Com o decorrer dos anos foram consolidados padrões para a “normalidade” e quando alguém estava fora dessa classificação eram condenados e excluídos e, muitos indivíduos com deficiência foram negados e não aceitos de muitos movimentos, como por exemplo, de frequentarem o ensino regular e participação de atividades sociais (FRIAS, 2008).

Dessa maneira, quando pensamos em incluir dentro do contexto da educação, estamos nos referindo em observar o outro aceitando-o independente de suas condições físicas e intelectuais e com qualquer tipo de deficiência sendo ela permanente ou não, para além disso, ao incluir esse aluno irá garantir que todos percorrem o mesmo caminho, podendo expor suas dificuldades e colaboração para a construção da sua identidade e cidadania tanto pessoal quanto em grupo (Rodrigues, 2011).

Este processo torna-se um grande desafio para todos, principalmente para os professores que requerem fazer modificações em suas práticas pedagógicas com um planejamento educacional que irá possibilitar que os alunos PAEE possam compreender e absorver os conteúdos curriculares (Garcia; Diniz; Martins, 2016). Para que de fato a inclusão ocorra, é necessário quebrar barreiras e paradigmas entre a sociedade e a escola, para isso é indispensável a presença de um currículo acessível dirigido para esses alunos

e uma melhora na qualidade de ensino na classe comum além da presença do educador especial (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Estudos como os de Oliveira et al. (2012), Silva e Arruda (2014), e Aquino (2017) destacam que os professores de diferentes níveis de ensino podem ter insegurança com a matrículas de alunos PAEE em suas turmas, e, como justificativa, utilizem o fato de a formação inicial não contemplar disciplinas voltadas para a atuação direta com os alunos da educação especial. A legislação brasileira presume que todos os cursos de licenciatura que visam a formação de professores, com a oferta de disciplinas que abordam sobre a educação especial como forma de prepará-los para a matrículas de alunos PAEE em suas turmas, no entanto, nem sempre os cursos inserem sobre a área de maneira tão frequente (Oliveira et al., 2012; Oliveira, 2017).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001 com o título de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica descreve que, para um professor ser capacitado para atender os alunos PAEE em classes comuns deverão comprovar a sua formação de nível médio e superior a inserção de “conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores” (p. 5).

A Resolução CNE/CP nº2 de 20 de dezembro de 2017 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) declarando que deve garantir os padrões de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições de ensino superior, articulação entre a teoria e a prática bem como, a formação inicial e a formação continuada dos docentes com conhecimentos e conceitos básicos sobre a educação especial para os atendimentos aos alunos PAEE (Brasil, 2019).

Como pode-se observar a resolução que contempla a formação dos professores sobre conceitos básicos da Educação Especial é recente, pelo que muitos professores podem se sentir inseguros, ansiosos e preocupados quando recebem a notícia que terão alunos PAEE matriculados em sua turma e um fator que contribui para isso é em relação a sua formação inicial, pois, nem sempre os cursos de licenciatura preparam para a atuação com esse público ou quando existem essas organizações enfatizam apenas a teoria deixando para trás a prática pedagógica e o contato direto com os alunos PAEE. Apesar dos avanços em relação à inclusão e às alterações no projeto político pedagógico,

ainda existem instituições de ensino superior que não dão o suporte necessário para os futuros professores. Inclusive, muitas escolas têm uma certa resistência em matricular alunos PAEE e o que fortalece esse pensamento se dá em razão da falta de experiência de seus professores que não sabem como lidar com esse público (Oliveira et al., 2012; Silva; Arruda, 2014).

Além disso, apesar de algumas mudanças em relação ao ingresso dos alunos PAEE na educação básica serem facilmente observadas, conforme as políticas públicas, os dados ainda mostram que é um processo que ocorre através de pequenos passos (Rocha, 2019). O professor deverá desenvolver uma prática que seja capaz de solucionar os desafios e as exigências inseridas no contexto social e também educacional, assim, é necessário que o professor além de se tornar uma figura principal, também assume o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, lidando com um trabalho pedagógico que potencialize suas ações enquanto educador proporcionando mudanças para os seus alunos (Menezes, 2012).

Nesta direção, a prática pedagógica assume papel importante no processo de inclusão dos alunos PAEE no contexto do ensino médio. Para Franco (2016, v. 97, p. 536), a prática pedagógica ocorre através da mediação do ser humano a um “artefato técnico construído previamente” com a junção da reflexão contínua e coletiva em que todos possam ter livre acesso conforme as buscas para a construção dessas práticas com base em seus objetivos. Outro ponto importante levantado pela autora é que a prática pedagógica é uma ação consistente e participativa de práticas sociais com o apoio de tudo que envolve o ambiente escolar e educativo através de sua concretização que para tal é necessário ter finalidade específica de planejamento, acompanhamento e criticidade.

De acordo com Silva-Porta et al. (2016), um dos grandes desafios encontrados na hora da implementação da educação especial em relação à inclusão e permanência dos alunos PAEE no ensino regular está relacionado ao currículo tradicional que é estabelecido para as séries escolares em que, na maioria das vezes não é pensado nas especificidades e nem no desenvolvimento dos alunos PAEE. Ainda de acordo com os autores, para que a inclusão ocorra de fato é necessário que tenha uma organização curricular mais dinâmica, flexível e que seja de fácil adequação quando notar que aquela maneira pré-estabelecida não está sendo favorável para o ensino do conteúdo aos seus alunos, correspondendo assim as individualidades de cada um e, esse trabalho tem que envolver toda a gestão escolar e não somente os professores.

A prática pedagógica envolve aspectos desde a formação inicial dos professores, suas expectativas e perspectivas, englobando também a organização do trabalho docente junto com outros profissionais da educação e dos espaços escolares bem como o planejamento a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem com base nos conteúdos e atividades essenciais para a formação dos alunos (Bueno, 2019). Com isso, é preciso pontuar que os currículos escolares são como um instrumento pedagógico que abrange as práticas teóricas e práticas de professores para auxiliar e contemplar o planejamento e princípios propostos pela organização escolar sendo um documento importante para o ensino e aprendizagem dos alunos (Guadagnini; Duarte, 2016).

Além disso, para que o professor tenha uma qualidade de trabalho é preciso considerar alguns fatores, como por exemplo, o número de alunos matriculados por turma, quanto mais alunos mais dificuldade o professor terá em ensinar os conteúdos propostos e objetivos traçados, de maneira que não consiga dar um bom amparo para os alunos que estão com dificuldades em compreender a temática da aula. Contudo, muitas vezes, o professor nem sempre tem um horário disponível para a elaboração de aulas, e não possuem o apoio de profissionais que possam contribuir para as suas práticas educativas e não tem qualidade nos recursos oferecidos pela escola (Garcia; Diniz; Martins, 2016).

Os fatores expostos refletem na realidade das escolas da educação básica, nesse sentido, a inclusão de alunos PAEE no ensino médio é uma situação que faz com que os professores instigam a realização dos seus princípios que estão além de suas competências ou habilidades e com isso, esses profissionais precisam buscar novos procedimentos de ensino e estratégias metodológicas que sejam eficazes para potenciar o conhecimento dos seus alunos de forma que também atendam as suas diferenças (Azevedo, 2008).

Tais considerações refletem o recorte da realidade da matrícula dos alunos PAEE, tendo como foco os desafios e possibilidades da atuação docente do ensino médio junto ao alunado em questão. Nesta perspectiva, o presente estudo é fruto do trabalho de conclusão de curso da primeira autora que teve como objetivo geral caracterizar a atuação de professores do ensino regular que ministram aulas no ensino médio para alunos PAEE. Para o artigo focalizou-se percepção dos professores sobre a inclusão dos alunos PAEE no ensino médio.

MÉTODO

O presente estudo consistiu em uma pesquisa de abordagem, sendo o projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (CAAE: 33683920.8.0000.5504). Diante das circunstâncias ocorridas pela Pandemia do COVID-19 foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via plataforma do formulário do Google contendo todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva para os participantes sobre a pesquisa. Nesse formulário, havia o campo para o professor colocar “aceito” ou “não aceito” participar da pesquisa, nome, local e data, em qual(quais) escola(s) atua, se já teve alunos PAEE matriculados no ensino médio e contato (e-mail e/ou WhatsApp).

A pesquisa contou com a participação de cinco professores de quatro escolas diferentes, sendo que uma participante atuou em duas escolas estaduais. Foram três professoras do sexo feminino e dois professores do sexo masculino. Para manter o sigilo da identidade dos participantes, eles receberam nomes fictícios. As informações descritas referem-se à ocasião da coleta de dados do ano de 2020.

A participante Carla tinha 35 anos, formada em História, Geografia e Pedagogia. Possuía especialização em Pedagogia Empresarial e ministrava aulas há 11 anos para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas disciplinas de história e geografia.

Carolina tinha 33 anos, formada em Educação Física no ano de 2007, tinha pós-graduação em educação física escolar com ênfase em educação especial. Já atuou na APAE como estagiária e trabalhava com o ensino fundamental II e ensino médio.

Fernando era formado em Sociologia no ano de 2005, possui mestrado e estava no doutorado seguindo a mesma área da formação inicial. É professor de sociologia há 13 anos no ensino fundamental II e ensino médio.

Gabriela iniciou sua formação no curso de Educação Física finalizando no ano de 1990, tem especialização na área de educação especial e é professora há 15 anos. Atualmente trabalhava em um período em uma escola estadual com alunos do ensino fundamental II e, no ensino médio como professora de educação física e, no outro turno era professora na APAE.

Gustavo tinha 27 anos, formado em História e em Pedagogia. Possuía mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal.

Considerando o contexto da pandemia do Covid-19, bem como as

recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a importância do distanciamento social, as entrevistas com roteiro semiestruturado foram realizadas por videoconferência, via plataforma Google Meet em dia e horário de melhor conveniência aos participantes.

A organização das perguntas se dividiu em três eixos: educação especial, prática pedagógica e inclusão de alunos PAEE. Antes da realização das entrevistas com os participantes, o roteiro foi encaminhado para duas juízes com o intuito de dar um feedback sobre o que deveria ser modificado e realizou-se também uma entrevista piloto.

Após a realização das entrevistas, foram realizadas a transcrição e validação destas por um juiz. Com as entrevistas validadas, os dados foram analisados e organizados em três categorias de acordo com os relatos de todos os professores (Franco, 2005), sendo elas: Percepções dos professores sobre a inclusão de alunos PAEE em sala regular, práticas pedagógicas e inclusão alunos PAEE.

Para o presente artigo, foram focalizadas as percepções dos professores sobre o processo de inclusão de alunos PAEE no ensino médio.

RESULTADOS

A seguir, serão apresentados os resultados a respeito da atuação de professores do ensino médio regular que possuem alunos PAEE em suas turmas.

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS PAEE EM SALA REGULAR

Ao analisar o ponto de vista dos participantes da pesquisa sobre qual era a percepção que predominava ao receber a matrícula do aluno PAEE pela primeira vez, os professores relataram que não se sentiam preparados e tinham receio de atuar com esses alunos, a justificativa apresentada por eles foi a lacuna na formação inicial sobre a temática. Todos os participantes descreveram que não tiveram disciplinas específicas voltadas para a área da educação especial nas suas primeiras graduações.

Diante disso, destaca-se os seguintes trechos:

Mesmo que trabalhei na APAE, quando me passaram que eu teria os alunos eu fiquei com medo, por quê? Porque querendo ou não a nossa formação, a primeira formação, a gente não tem isso na faculdade que

para mim deveria ser obrigatório ter uma disciplina ou duas específica para esse público (Carolina – Entrevista).

Não me sentia preparado, nem sabia direito como agir (Gustavo – Entrevista)

Não, nós não estamos em prefeito, a gente está totalmente despreparado para isso (Carla – Entrevista).

Foi bem assim, desafiador para mim (Gabriela – Entrevista).

Eu lembro que no início havia muita resistência por parte dos professores e de toda comunidade escolar mesmo, havia uma grande resistência porque a maioria afirmava o seguinte, que a gente não tem preparação para isso, que deveriam ter um professor especializado, alguém que conseguisse avaliar melhores alunos (Fernando – Entrevista)

Após receberem alunos PAEE, essa percepção começou a mudar; três professores (Gabriela, Gustavo e Fernando) demonstraram um sentimento diferente, descrevendo que todo aluno de alguma maneira acaba transformando o professor que passa a observar as diferenças entre os indivíduos e suas potencialidades, alguns dos fatores que contribuíram para isso foi a formação continuada, o apoio da gestão e a atuação dos educadores especiais.

E é a minha paixão. Esses alunos são tudo na minha vida. Quando eu fecho os olhos, às vezes na minha casa eu penso: meu Deus! Todo dia eu recebo áudios, vídeos, mensagens deles a noite, a gente faz chamada de vídeo, eles são muito amorosos, é uma coisa assim, sem preço (Gabriela – Entrevista).

Eu sempre vi que em todo e qualquer aluno eu acabava me transformando, sempre vi à docência a partir dessa perspectiva. Não sei se é devido a minha formação em História que tem a questão do multiculturalismo, a questão da alteridade, enfim, não sei se é algo típico das ciências humanas que faz com que a gente já tem esse olhar para as diferenças de cada um e pensa inclusão como processo que está além da questão da deficiência em si, porque se a gente pega a sociedade brasileira, ser educador e não pensar na diversidade, é praticamente impossível porque a nossa escola pública ela recebe de tudo mais um pouco, com todos os alunos assim eu sempre percebi que de alguma forma com todos eles eu acabava aprendendo, mas esses alunos em específico foram desafiadores com certeza, então para minha prática, para minha consciência docente foi fantástico porque aí eu percebi na prática os limites da formação e aí a partir disso buscar outras formações, acho que uma das primeiras coisas que eles trouxeram à tona é isso, é que a formação é deficitária em alguns segundo aspecto que com uma boa formação e um bom planejamento é possível sim fazer aulas de uma forma mais coerente, de uma forma

mais inclusiva mas eu não sei se eu deixei claro isso (Gustavo – Entrevista).

E hoje com o passar do tempo a gente não vê mais dessa forma, existe uma resistência, não que não tenha mais, mas, ela é menor do que ocorria antigamente pelo menos a minha percepção individual. Eu gostaria de destacar que já foi evoluído, o que eu noto nesses últimos anos é que essa visão como eu já falei ela mudou bastante, mudou para melhor, então acho que tanto os professores, quanto a própria comunidade escolar eles têm visto esses alunos como parte da comunidade escolar, de olhar para esse aluno com outros olhos. Eu espero que essa resistência seja cada vez menor e que ela deixe de existir na verdade para que possa ter essa integração plena mesmo desses alunos. Quando a gente prepara as aulas a gente sempre pensa nesse aluno, como que a gente vai trabalhar com ele, que tipo de adaptação vai ser feita, não assim que a gente domine as adaptações é que é uma coisa que a gente faz é muito tempo, mas sempre tem dúvida também, então, mas é comum o pessoal da Diretoria de Ensino vir até a escola e explicar melhor como fazer essas adaptações, enfim, é um processo que a gente ainda está aprendendo (Fernando – Entrevista).

Dias e Silva (2020) revelam que a ausência de disciplinas que abordam a educação inclusiva traz consigo a impossibilidade para diálogo com outros cursos de licenciatura, pois, as matrículas de alunos PAEE em salas regulares vêm aumentando com o decorrer dos anos e, quando o professor não tem o conhecimento prévio sobre a inclusão poderão ativar os mecanismos de exclusão com a justificativa de que não possuem formação para atuar com os alunos PAEE.

Para Carolina, não teve muitas mudanças na sua maneira de pensar o antes de depois de ter alunos PAEE em sua turma porque ela ficou afastada das aulas das escolas estaduais por um período de 7 anos e quando voltou a dar aulas como professora de Educação Física já existia o Decreto nº7611 de novembro de 2011 mencionado na introdução a respeito da educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, e com esse decreto os alunos já estavam oficialmente matriculados no ensino regular em classes comuns. Sendo assim, Carolina destaca:

É eu não vejo como mudança, pode ser que quando eu voltei para dar aula eu me assustei porque eu fiquei 7 anos longe do Estado, então, quando eu voltei já foi uns alunos diferentes da época dava aula. Eu acho que todo aluno merece estar em uma escola regular.

No entanto, Carla ainda demonstra um sentimento de insegurança por receber alunos PAEE em sua turma por não ter conteúdo para apresentar ao aluno para auxiliar no ensino-aprendizagem deles, durante a entrevista ela menciona que:

Eu fiquei apavorada, e ainda até hoje, se falar assim, que entrou mais um aluno eu fico desesperada porque eu sei que eu não tenho conteúdo para dar. Mas não é assim de revolta dele estar fazendo parte da sociedade escolar, é por não ter como ajudá-lo.

Ziesmann, Oliveira e Guilherme (2017, p. 312-313) abordam que essa percepção dos professores de ensino regular da educação básica não saberem como lidar com seus alunos ocorre com uma certa frequência:

Uma realidade bastante presente em nossos contextos educacionais é a de que professores são designados a realizar uma função ou atividade, mas não têm o devido treinamento ou formação específica para realização dessa atividade, gerando, desta forma, um desgaste para o professor, que acaba por se sentir incapaz, e para o aluno, que não consegue ser integrado nem desenvolver suas habilidades no âmbito escolar. É preciso que os professores consigam se manter organizados e determinados a alcançar os mesmos resultados, para que o aluno com deficiência se sinta inserido e consiga desenvolver todas as suas habilidades em conjunto aos seus colegas.

Na pesquisa de Sant'Anna e Lírio (2018) participaram professores da área de ciências (química, física e ciências biológicas), as autoras analisaram as percepções dos professores em relação a inclusão de alunos surdos matriculados em redes regulares de ensino da educação básica e, em seus resultados foram apresentados uma preocupação com a melhora da qualidade de ensino sendo que, um dos fatores para essa afirmação está relacionado com a formação dos participantes da pesquisa que relataram “não se sentem capacitados para desenvolver um trabalho inclusivo” (2018, p.43). Apesar disso, as autoras descreveram que a inclusão social é importante e essa deverá ocorrer primeiramente em ambientes escolares.

INCLUSÃO ALUNOS PAEE

Neste item serão tratados aspectos sobre possibilidades e benefícios para a inclusão dos alunos PAEE no ensino médio, descritos pelos professores no decorrer da entrevista com a pesquisadora.

No que diz respeito à inclusão, todos os participantes da pesquisa expressaram aspectos positivos para os alunos PAEE bem como para toda a comunidade escolar, evidenciando como essencial para a formação do sujeito em sociedade, contribuindo também no convívio social entre as pessoas.

Pontuou-se também sobre algumas dificuldades encontradas pelos colegas de trabalho dos participantes da entrevista, em relação à inclusão dos alunos PAEE no ensino

médio, seja ela por um fator predominante em não ter a formação continuada voltada na área da educação especial, fazendo com que os professores se sintam inseguros em atuar com os alunos PAEE por receio de não conseguir realizar todas as demandas, adaptações e atividades propostos pela Diretoria de Ensino e também pela gestão escolar pela falta de tempo para o seu planejamento devido à grande carga horária.

Destaca-se a fala de Gustavo:

A nossa sociedade é diversa ao mundo não se limita aos bancos escolares e no dia de amanhã esses alunos vão ter que estar vivendo na sociedade como um todo, esse processo eu acho que ele tem que se dar dentro da escola, eu acho que ele traz benefícios para todo mundo, tanto para os profissionais, tanto com os alunos que são da inclusão, quantos os alunos que convivem com eles, eu acho que isso abre a cabeça das pessoas para uma realidade muito maior e eu acho que para o desenvolvimento deles também. Às vezes o aluno que é público alvo da inclusão ele acaba ficando um pouco de lado ou o professor não faz as devidas adaptações porque não teve tempo, não teve condições ali no próprio desenrolar do dia a dia, então não são desculpas, acho que porque sim professor que tem consciência mesmo com a dificuldade ele vai tentar fazer o melhor, mas aqui me cansa essa ideia de professor tem que ser o tempo inteiro tem que ser o herói, que dá jeito para tudo, eu acho que a gente tem que pensar nas questões estruturais mesmo.

Além disso, a professora Gabriela relata que:

A gente tem que incluir esse aluno de fato e não os segregar, não deixar de lado de jeito nenhum, né? Então eu acho que dá liberdade para aquele aluno de fato sinta-se acolhido, sinta-se pertencente aquela escola, tem o direito, o dever, todos nós estar lá juntos. E não só pelos professores, por todos, a maioria deles ainda acha que não é o papel deles na sala de aula, e que ele não foi formado para isso. Então às vezes a gente fica chateada com isso, que poderia assim, é o que eu falo, políticas públicas é uma formação maior para os professores, acredito que um respaldo que vem lá do governo, das especialidades, o professor tá, mas, estamos caminhando para um final feliz.

Para o professor Fernando a inclusão:

Eu acho que é essencial, é uma visão nova, não tão nova assim, não sei dizer em que ano que essa legislação surgiu que trouzia essa questão do aluno a frequentar a escola. Acho importante, porque é uma forma de na escola, os próprios colegas já aprenderem a lidar com esse tipo de situação, a respeitar, enfim, eu acho que é importante por conta que antigamente tinha aquela segregação, então os alunos iam para uma escola específica para esse tipo de questão e acabava que não havia esse contato, e esse contato é positivo porque ajuda a compreender o outro na sua diferença, porque ele ninguém é igual na verdade.

Os (as) professores (as) destacaram algumas possibilidades de tornar a inclusão mais benéfica para os estudantes. Dentre os relatos, obteve-se com mais frequência a redução no número de alunos matriculados nas salas regulares, respaldo e materiais adaptados como livros e apostilas pensando na característica de cada aluno PAEE, por exemplo, material em Braille para alunos com cegueira. Além disso, houve a diminuição na carga horária dos professores, aumento da remuneração e formação continuada sobre a área da educação especial com cursos focados na atuação com os alunos PAEE.

Deveria ter alguma faculdade privada ou pública de ter um movimento num projeto grandioso que desenvolvesse o aluno, apostilas, livros didáticos, por exemplo, eu tenho um livro didático que você usa na sala de aula como normal, e cada livro daquele para cada uma das disciplinas vinha um adaptado para o aluno que precisa (Carla – Entrevista).

Eu acho mesmo a questão do material do aluno. Como eu trabalho com educação física às vezes falta muito material adaptado nas escolas, mas a gente vai dando um jeitinho. Professor você sabe como é, não deixa nada para trás, então, eu acho que falta políticas públicas ainda que incentive mais, né? (Gabriela – Entrevista).

É uma coisa que já acontece, a gente sempre faz ATPC que são as reuniões pedagógicas aí sempre tem alguém que trata desse assunto, que explica como fazer adaptação, como trabalhar os conteúdos. Eu acho que isso é uma coisa importante que já tem acontecido, mas, acho que poderia ser talvez melhor e diminuir a quantidade de alunos por sala de aula para facilitar um pouco mais trabalho e, essa diminuição de alunos nem é só para um aluno com algum tipo de necessidade, seria para todos mesmo, porque assim teria um bom andamento melhor da aula e nesse caso em específico acho que ajudaria mais ainda (Fernando – Entrevista).

Eu acho que poderia mudar é esse preconceito que a sociedade tem com o aluno de inclusão, que acha que eles são deficientes e não precisam fazer nada e, eu acho totalmente o contrário, dependendo a deficiência que ele tem, você tem que estimular e até puxando mais no pé dele para falar “você é capaz de fazer” (Carolina – Entrevista).

Ter investimento na formação docente, questão do aumento da remuneração. Tempo para o planejamento esse tempo sendo remunerado, a diminuição do número de alunos por sala, é impossível a gente que está num processo inclusivo de qualidade. As escolas nem discuti, pelo menos de acordo com as experiências que eu tenho, as minhas vivências que eu estou falando, nenhuma sequer discuti com os professores sobre o projeto político pedagógico da escola (Gustavo – Entrevista).

De acordo com Oliveira et al. (2012), durante a pesquisa realizada pelos autores teve o envolvimento de 10 professores do ensino fundamental e 10 professores do ensino

médio, onde foi possível observar que os cursos oferecidos pelo governo contribuem para a capacitação e atuação dos professores com os alunos PAEE e, outras temáticas que abrangem a área da educação especial influenciando- os nas suas percepções sobre a inclusão com a reflexão de mudanças dos valores e crenças contribuindo para transformação da prática.

Outro ponto fundamental que os professores apontaram, a respeito da inclusão, é em relação aos benefícios que ela traz a favor da socialização dos alunos PAEE com toda a comunidade escolar, como a melhora na comunicação, o respeito e interação entre os alunos, sendo assim, na fala da professora Gabriela, ela menciona sobre como é o acolhimento entre os alunos.

Os alunos daquela sala, eles acolhem, cuidam, às vezes a cuidadora lá a professora, tem quinze minutos, não durante o intervalo dele, mas depois, os quinze minutos dela, eles (alunos) cuidam dentro da sala de aula, sabe? com o maior carinho. Então é uma coisa que eu acho que já está inserido. Tem muita coisa para avançar, a gente sabe, mas a gente vê que essa troca tá sendo muito boa, não só para o aluno, mas para os outros também. O crescimento, essa coisa de aquela empatia que eles estão tendo. Como se fosse membro da família, é algo muito bonito de se ver (Gabriela – Entrevista).

Para o professor Fernando:

Eu não vejo assim que existe um preconceito, bullying esse tipo de coisas com esses alunos não, eu acho que já existiu, mas, hoje em dia eu acho que os alunos estão cada vez mais acostumados com a ideia e respeitam.

Para Santos (2019), conforme as interações sociais entre um indivíduo e outro, torna-se algo fundamental já que, representa símbolos e significados que desempenham papel de influência na formação da personalidade e identidade dos sujeitos sendo um facilitador para a aproximação e compreensão dos conceitos ensinados na sala de aula possibilitando a aprendizagem efetiva dos alunos PAEE.

Carolina descreve que o ensino colaborativo com as professoras itinerantes ocorre com a atuação de ambas em relação a sugestões de como realizar as adaptações curriculares para os alunos PAEE, pensando nas suas habilidades.

Os professores da sala de recurso, agora estamos na maneira online eu consigo conversar com eles ou fazer alguma videochamada. Como eu não sabia de alguns alunos, então, eles (professores da sala de recurso) me explicaram, passaram todas as informações e o que eu faço? Eu mando meu planejamento e eles adaptam ou falam “adapta nisso que

“ele vai conseguir fazer isso” porque como eu não conheço a sala totalmente e ele sabe quem são os alunos. Todos os que me auxiliam nisso na hora de estar fazendo a prática porque online tá bem difícil, então, normalmente eu estou em contato com os alunos por áudio, porque alguns em vídeos também não conseguem abrir, mas, estou conseguindo adaptar e fazer essa troca com eles dessa maneira (Carolina – Entrevista).

Por outro lado, o professor Gustavo menciona que esse contato com o professor itinerante nunca aconteceu e reforça medidas que talvez possibilitem essa proximidade, destacando o ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) como uma oportunidade de rodas de conversas entre todos os profissionais da educação, uma vez que esses professores itinerantes têm um convívio maior com os alunos PAEE e com a cooperação da Diretoria de ensino que poderia oferecer algum projeto em conjunto com os professores de ensino regular e os professores de educação especial.

Isso nunca aconteceu, eu acho que também é uma outra falha do sistema que seria facilmente resolvida. Nós temos os ATPC, por exemplo, com a presença dessa profissional, então ela que tem um contato maior com aluno, que tem uma formação mais específica em relação a deficiência, ela poderia estar em diálogo com nós (professores). Eu acho que isso acaba ficando muito a cargo de quem tá à frente na direção de fazer essas pontes, então a Diretoria de Ensino achou que tinha que partir deles um projeto para estreitar isso e ter essa visão. A escola por sua vez também em não ficar esperando vir ao de cima da Diretoria de Ensino ter a autonomia para ter buscado um convite para trazer essa pessoa eu acho que tudo isso faria total diferença sem dúvida e não tinha (Gustavo – Entrevista).

O trabalho em conjunto com o professor de educação especial e o professor de sala regular é conhecido como coensino ou ensino colaborativo é um modelo de trabalho apoiado na abordagem social pois determina que a escola tem que ser modificada e qualificada para que os alunos PAEE possam ter acesso ao ensino na classe comum, ou seja, presume na mudança da organização escolar com a contratação de educadores especiais em que possibilitam a formação de equipes colaborativas para o preparo e confecção de materiais e recursos que irão proporcionar um melhor benefício no ensino-aprendizagem do aluno PAEE e não apenas colocando-o em uma sala de aula (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

O trabalho colaborativo permite a troca de conhecimentos, informações e experiências entre o professor do ensino comum e o professor de educação especial em que juntos irão tomar decisões em prol de um objetivo em comum, estando consolidado

na confiança, apoio, auxílio na tomada da decisão final dos professores com chance de efetivação na mudança coletiva (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Morgado, 2014).

O professor de educação especial e o professor do ensino regular ao planejar um currículo diferenciado para seus alunos, suprindo assim as necessidades e demandas curriculares dos alunos PAEE. Esses professores passam a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com atitudes propícias de forma moral e ética, deixando assim, um ambiente mais favorável na inclusão para todos analisando os estudantes a nível físico, acadêmico e social (Cabral; Postalli; Orlando; Gonçalves, 2014; Morgado, 2014).

Portanto, essa aproximação e trocas de experiências, saberes e práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial com os professores do ensino regular é uma etapa essencial para a proficiência da inclusão escolar e o currículo fazendo com que a qualidade de ensino seja benéfica para os alunos PAEE (Floró, 2016).

Os resultados apresentados pelos participantes da pesquisa retratam a realidade de um contexto local de uma diretoria de ensino de um município de médio porte do interior de São Paulo em que, foram pontuados sobre as práticas pedagógicas dos professores do ensino médio regular com seus alunos PAEE além das estratégias de ensino utilizados por eles para a aplicação dos conteúdos curriculares com esses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos PAEE no ensino médio é um tema que vem ganhando cada vez mais força e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo. A partir deste estudo, foi possível compreender a atuação de professores de ensino regular que ministram aulas no ensino médio para alunos PAEE.

Com o primeiro contato com os alunos PAEE, os professores relataram uma insegurança do medo de lidar com o novo e não saber como agir com os alunos, além da falta de materiais destinado para cada especificidade. Apesar de ser uma pesquisa local, é possível notar em outros estudos sobre a prática dos professores em diferentes modalidades de ensino da educação básica, quando o tema é inclusão de alunos PAEE, os professores também podem apresentar os mesmos sentimentos e justificativas dos participantes dessa pesquisa.

Ainda existem muitas mudanças que deverão ocorrer como, por exemplo, a diminuição do número de alunos por sala de aula regular e investimento nos materiais e recursos adaptados, e para que de fato a inclusão escolar seja realizada com equidade

exigindo força e perseverança de todos os envolvidos nesse processo e não somente dos professores de ensino regular do ensino médio.

Com isto, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a área da educação especial e estudos sobre a atuação de professores do ensino médio; bem como nas reflexões frente aos movimentos políticos e sociais que visam a garantia da inclusão de alunos PAEE em sala regular, viabilizando os avanços pedagógicos, permanência e sucesso escolar para esses estudantes.

REFERÊNCIAS

AQUINO, D.F. **Formação docente e ensino de biologia:** quais os desafios à inclusão de estudantes com deficiências no ensino médio? 2017.

AZEVEDO, M.N. **Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em Ciências.** Dissertação de Mestrado, São Paulo: FEUSP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2/ 2001**, de 11 set. 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20.mar.2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019**, de 20 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). Brasília, DF: 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n° 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DE_DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 24.jun.2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Departamento de Educação. **Resumo Técnico.** Censo da Educação Básica. DEED/INEP/ MEC, 2020.

BUENO, M.B. **Educação de Jovens e Adultos:** formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2019.

CABRAL, L.S.A; POSTALLI, L.M.M; ORLANDO, R.M; GONÇALVES, A.G. Formação de Professores e Ensino Colaborativo: proposta de aproximação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, p. 390-401, 2014.

DIAS, V.B.; SILVA, L. M. *Educação Inclusiva e Formação de Professores*: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional** (ONLINE), v. 16, p. 406-429, 2020.

FLORÓ, L.F. D. **Inclusão escolar, salas de recursos multifuncionais e currículo:** tecendo aproximações. 2016.305f. Dissertação (Mestre em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FRIAS, E. M. A. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais:** contribuições ao professor do ensino regular. Cadernos PDE, Paraná/Paranavaí, v.1, p.1-37, 2008. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em: 05.mar.2021.

GARCIA, P.M.A; DINIZ, R.F; MARTINS, M.F.A. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. esp. 2, p. 909-927, 2016.

GUADAGNINI, L.; DUARTE, M. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n. 3, 25 jan. 2016.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R. ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. 1. Ed. São Carlos-SP: EDUFSCar, 2014.

MENEZES, E.M.C. **O Papel do Professor no Processo de Inclusão**. 2012. 70 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

MORGADO, S.A.C.C. **Contribuição do trabalho colaborativo entre docentes de educação especial/ensino regular para a inclusão de alunos com perturbação do espectro autista.** Dissertação de mestrado em necessidades educativas especiais. Área de especialização em cognição e motricidade. Lisboa, Portugal, 2014.

OLIVEIRA, A.B. **Sentidos da Formação Continuada para o Docente:** o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, E.S et al. Inclusão social: professores preparados ou não? **Polêm!ca**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 314 a 323, maio 2012. ISSN 1676-0727. Disponível em:
[<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2206>](https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3103/2206). Acesso em: Acesso em: 05 fev. 2021.

ROCHA, L.R.M. Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2019.

RODRIGUES, U.M.M. Diversidade e inclusão escolar: a visão de alunos do ensino médio. Monografia (Curso de especialização em desenvolvimento humano, educação e inclusão). UAB/UNB, Brasília, 2011.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014.

SILVA-POR TA, W.C.; GUADAGNINI, K.C.; DUARTE, M.; CAMPOS, J.A .P.P. Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. **Revista de educação especial**, v.29, n.54, jan/abr.2016.

ZIESMANN, C. I.; OLIVEIRA, J.; GUILHERME, A.A. Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores. In: I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva, 2017, Porto Alegre. **O ensino e aprendizagem em discussão**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2017. v. 1. p. 306-323.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE UMA PROFESSORA COM UM ESTUDANTE COM AUTISMO SOB UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

ANALYSIS OF A TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICES WITH AN AUTISTIC STUDENT FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

Maria Claudia Rangel de Abreu¹
Fernanda Ferreyro Monticelli²

Resumo: Esta pesquisa visa investigar as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora em relação a um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. Verifica-se que tem havido um aumento significativo na matrícula de alunos com esse diagnóstico nas escolas regulares. As autoras realizaram uma análise da literatura acadêmica acerca de práticas pedagógicas inclusivas em relação ao autismo para examinar como a inclusão tem sido abordada na educação de adolescentes com o transtorno e utilizaram como base teórica a psicologia histórico-cultural de Vygotski. Os dados obtidos foram analisados pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD) e foram verificados aspectos com relação às categorias de linguagem, mediação, interação social e vínculo afetivo, identificando pontos positivos e negativos na relação professor-aluno. O estudo concluiu que, mesmo com os aspectos positivos identificados, se faz necessário mais estudos e pesquisas nessa área.

Palavras-chave: educação especial; psicologia histórico-cultural; transtorno do espectro autista; ensino fundamental II.

Abstract: This study aims to investigate pedagogical practices employed by a teacher with regard to a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the 8th grade of Middle School, given the notable increase in enrollment of such students in mainstream schools. The researchers conducted a literature review on inclusive pedagogical practices pertaining to autism to explore the approaches to inclusion in the education of adolescents with ASD, utilizing Vygotsky's cultural-historical psychology as a theoretical framework. The data obtained were analyzed using the Discursive Textual Analysis (DTA) method, examining aspects related to language, mediation, social interaction and emotion bond, identifying both positive and negative points in the teacher-student relationship. The study concluded that, despite the positive aspects identified, further studies and research in this area are necessary.

Keywords: special education; cultural-historical psychology; autism spectrum disorder; middle school.

¹ Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua como professora de educação especial, no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (IFES)/Santa Teresa.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, houve um avanço significativo na educação inclusiva no Brasil, com mudanças na legislação e nas políticas públicas para garantir a educação para todos, incluindo direitos para pessoas com deficiência (PcD). A educação inclusiva abrange questões sociais, étnicas, relacionadas ao gênero e às deficiências, esta última constituindo a área de educação especial. Com essas mudanças, também houve a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares e comuns, o que contribuiu no aumento do número de matrículas de estudantes com autismo, trazendo desafios para os educadores.

Este estudo investiga as práticas pedagógicas de uma docente em Ciências Naturais para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Ensino Fundamental II em uma escola regular em Itaocara/RJ. Utilizou-se a psicologia histórico-cultural de Vigotski (1896- 1934) como base teórica e foi feita uma revisão da literatura científica sobre práticas pedagógicas inclusivas para autismo.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E UMA BREVE REVISÃO SOBRE O AUTISMO

Sobre o que se refere à inclusão no Brasil, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), desempenha papel fundamental na garantia dos direitos dessas pessoas ao estabelecer diretrizes que promovem a acessibilidade e igualdade de oportunidades e abrange várias áreas como a educação e o mercado de trabalho. Busca eliminar barreiras e discriminações que possam limitar o desenvolvimento e a participação em sociedade (BRASIL, LBI, 2015).

Em relação aos aspectos político-legais que envolvem a educação especial, criada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, busca garantir o acesso, permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

A Educação Especial é uma modalidade presente em todos os níveis e modalidades, caracterizado como um ensino transversal que ocorre de forma integrada à educação regular e deve estar incluída no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Tem como propósito reconhecer a diversidade de grupos que compõem essa modalidade,

ou seja, “[...] os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p. 9).

Embora já esteja em processo de transformação, a educação inclusiva ainda precisa de transformações significativas para que seja efetiva. É preciso compreender quais são esses desafios relacionados à diversidade e inclusão em sala de aula, para que seja possível realizar um ensino de qualidade e garantir a integração dos sujeitos com deficiências no meio social.

O ser humano é diverso e cada um possui suas particularidades e todos necessitam ter direitos igualitários de acesso e permanência no meio escolar. Essa proposta não possui o objetivo de padronizar os métodos de aprendizagem, visto que há pluralidade, seja em relação à cultura, etnia, ao gênero, religião, ao modo de aprender, entre outras. Importante ressaltar que em relação às pessoas com deficiência, não se deve considerar apenas as características individuais, mas também o contexto social no qual estão inseridos (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017).

Em relação ao Transtorno do Espectro Autista, O DSM-V retrata sobre os critérios de diagnóstico que se caracteriza por padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos, dificuldades na comunicação e socialização, prejuízos significativos em diversos aspectos da vida. Os sinais devem aparecer nos primeiros anos de desenvolvimento ou podem ser mascarados conforme estratégias de camuflagem do autismo aprendidas ao longo do tempo, mas que também causam impactos negativos (APA, 2014).

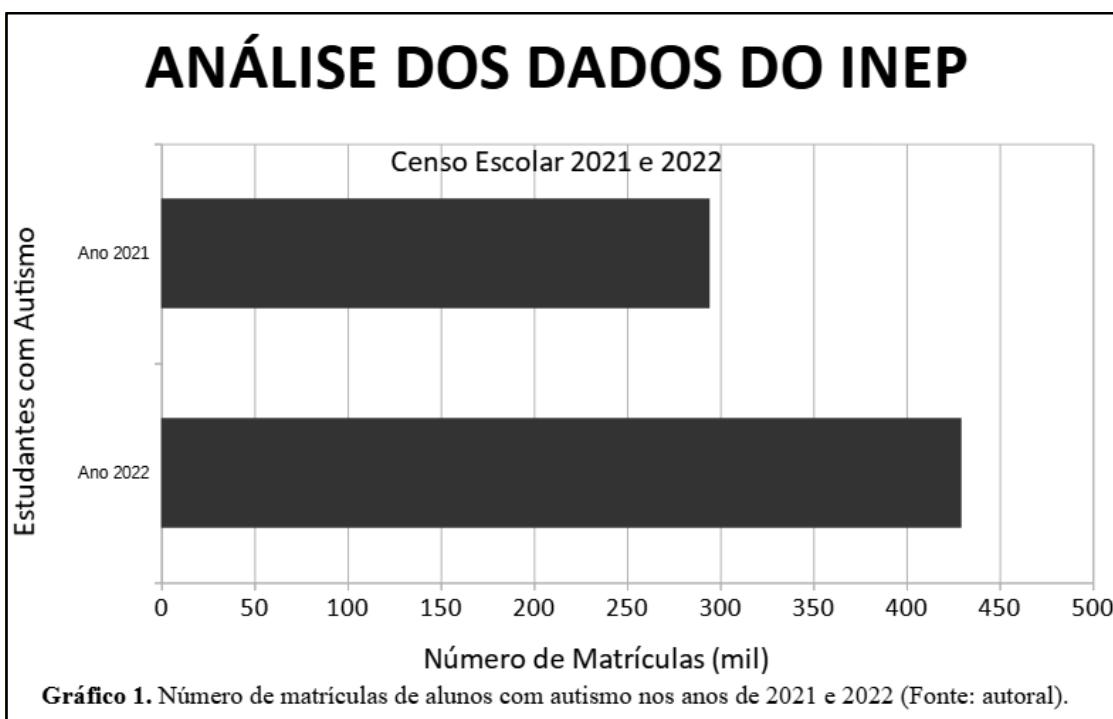
Outro documento importante, conforme a Organização Mundial de Saúde (OMS), é a Classificação Internacional de Doenças, 11^a edição (CID-11), em que destaca as necessidades diferentes quanto ao nível de suporte, pois o transtorno se manifesta de forma distinta em cada indivíduo. Além disso, também enfatiza a importância de levar em conta aspectos como a capacidade cognitiva, habilidades sociais e de comunicação. Assim, reflete uma abordagem mais abrangente para compreender o TEA.

O DSM-V relata sobre transtornos mentais e o CID-11, sobre doenças no geral, e ambos abordam o autismo como um espectro, levando em consideração não apenas os comportamentos observados e os marcos de desenvolvimento, mas também os aspectos cognitivos e a capacidade de inserir-se no meio social, o que inclui a funcionalidade e as atividades diárias (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

AUMENTO NA MATRÍCULA DE ESTUDANTES COM TEA E DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

No Brasil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostram um aumento nas matrículas de crianças e adolescentes com TEA em escolas regulares (BRASIL, INEP, 2022), refletindo o crescimento dos diagnósticos e a conscientização sobre o transtorno. Anteriormente, os sujeitos com esse diagnóstico eram predominantemente direcionados para escolas especializadas, mas agora são integrados em classes comuns devido às políticas de educação inclusiva (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Dessa maneira, segundo o Censo Escolar de 2022 do Inep, houve 429.521 matrículas de discentes com autismo na educação especial (BRASIL, Inep, 2022), sendo que no ano anterior em 2021 foram registradas 294.394 matrículas (BRASIL, Inep, 2021), conforme aponta o gráfico a seguir.



Percebe-se então um aumento de aproximadamente 46% da matrícula de estudantes com autismo de apenas um ano para o outro. De acordo com o Art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988, para cumprir o dever de fornecer educação, o Estado deve garantir que todos tenham igual acesso e oportunidades de permanecer na educação básica até cumprir e finalizar o Ensino Médio (BRASIL, Constituição 1988), o

que inclui os estudantes com deficiências.

A legislação também garantiu alguns direitos para esses sujeitos. Entre eles, para os estudantes com TEA, está o direito da presença de um profissional de acompanhamento, a obrigatoriedade da matrícula desses estudantes nas escolas regulares públicas e privadas e a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), de forma a garantir o acesso à educação e evitar a evasão escolar (REMÉDIO; ALVES, 2021).

Os professores encontram dificuldades em salas de aula e uma delas é a alta demanda ao já lidarem com muitos alunos e precisarem atender às necessidades de todos. Há dificuldade em conseguirem elaborar atividades alternativas, pois não há um preparo eficiente na formação para lidar com alunos com deficiência (OLIVEIRA; COSTA; SILVA; 2019).

A falta de preparo na formação docente é um motivo que representa obstáculos para a educação inclusiva, pois o educador pode desconhecer sobre as características presentes nas deficiências, como por exemplo no autismo, e, portanto, não saber o que fazer para elaborar atividades conforme as necessidades apresentadas pelos alunos (VECCHIA; VESTENA, 2020).

As autoras Silva, Pedro e Jesus (2017) mostram em seu trabalho que muitos educadores admitem não estar preparados para lidar com alunos com deficiência. Relatam também que os ambientes escolares não têm estruturas e materiais necessários e com poucos ou até mesmo nenhum profissional capacitado (SILVA; PEDRO; JESUS, 2017, p. 8).

A autora Chiote pontua que “Os professores relatam que, sozinhos em sala de aula, não conseguem abordar os conteúdos para a turma e realizar intervenções específicas com os alunos com autismo” (CHIOTE, 2017, p. 59). Em concordância, as autoras Guareschi e Naujorks afirmam em sua pesquisa “[...] o quanto pode ser angustiante para os professores receber um aluno que se relaciona de maneira tão singular com os outros e com os conhecimentos escolares” (GUARESCHI; NAUJORKS, 2016, p. 617).

O autismo é considerado um espectro, o que significa que cada pessoa com esse diagnóstico revela as características e necessidades de forma única em intensidade e níveis de suporte, além de apresentar dificuldades e potencialidades individuais. Portanto, as estratégias pedagógicas precisam se ajustar a cada um, não sendo possível estabelecer parâmetros generalistas. Essa individualidade torna desafiador para os educadores

lidarem com esses alunos em sala de aula (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Ainda há desconhecimento em relação ao TEA e se faz necessário compreender as características gerais sobre o transtorno e reconhecer as individualidades do sujeito. A inclusão está ligada na percepção que os outros têm da deficiência, a qual poderá ser influenciada por crenças pessoais (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Essas crenças equivocadas podem intervir no modo como os professores ensinam, como por exemplo acreditar que a ausência de comunicação verbal pode indicar falta de compreensão ou que a falta de contato visual pode sugerir desinteresse ou desatenção (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Algumas escolas comuns e regulares dispõem de professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, MEC, 2006). Esses profissionais oferecem atendimento individualizado, geralmente em uma sala separada da sala de aula regular. No entanto, frequentemente falta colaboração com o professor regente para explorar as potencialidades e auxiliar no desenvolvimento desses alunos de forma mais cuidadosa (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Em resumo, está listado abaixo alguns dos desafios enfrentados pelos docentes:

- 1) Grande número de alunos em sala de aula (Oliveira; Costa; Silva, 2019);
- 2) Aumento no número de discentes com autismo (Guareschi; Naujorks, 2016);
- 3) Atender às necessidades de todos (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020);
- 4) O autismo se revela de forma individual (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020);
- 5) Falta de preparo na formação docente (Vecchia; Vestena, 2020);
- 6) Falta de recursos e estruturas adequadas das unidades escolares (Silva; Pedro; Jesus, 2017);
- 7) Desconhecimento sobre o transtorno (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020);
- 8) Ausência de trabalho em conjunto com o professor de AEE (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

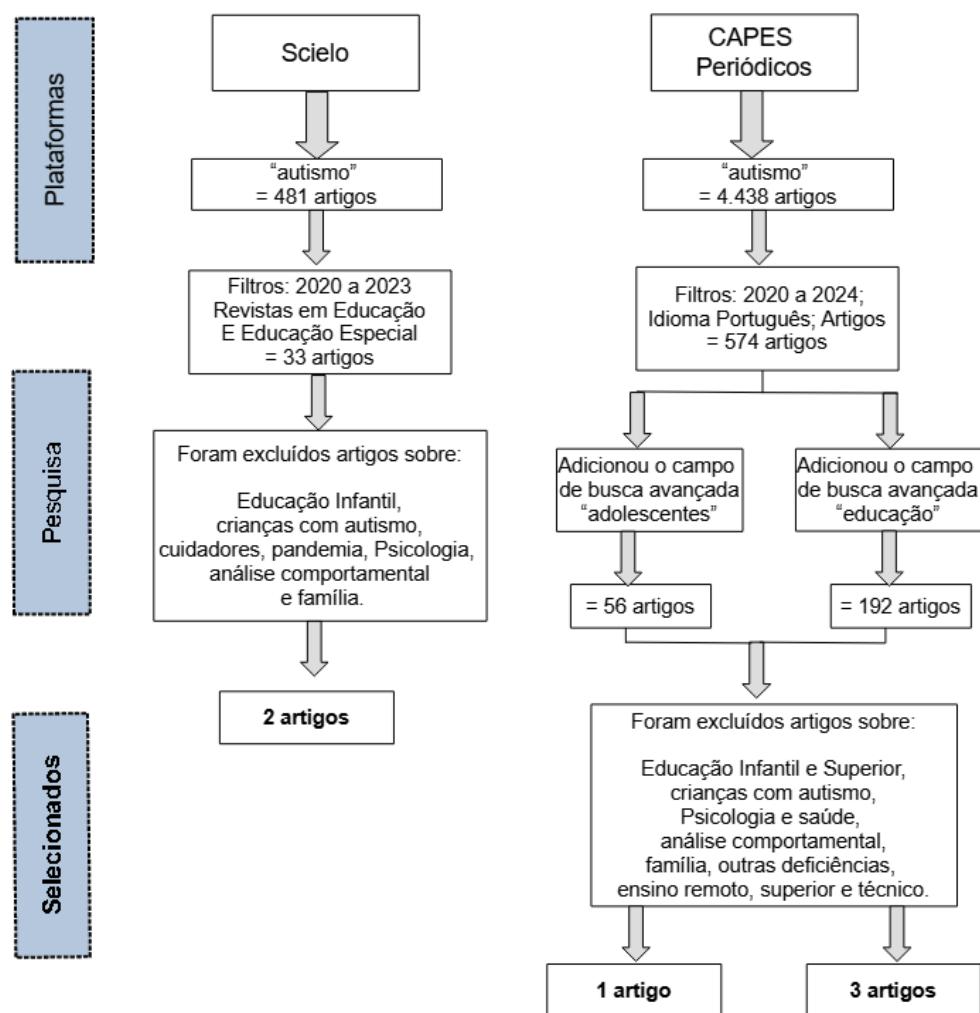
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para este trabalho, inicialmente realizou-se uma revisão de literatura seguida por um estudo de caso e, posteriormente, a análise dos dados coletados de acordo com os preceitos da psicologia histórico-cultural. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa

qualitativa envolve uma abordagem que se baseia na observação que permite o contato direto do pesquisador com o que está sendo pesquisado e requer planejamentos e preparações cautelosas e o estudo de caso é uma ferramenta que permite compreender fenômenos complexos e possibilitam uma análise reflexiva sobre o foco de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para as pesquisas acadêmicas, a observação é “[...] o ponto de partida da investigação social” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 208) e no presente estudo, os dados das observações foram registrados em um Diário de Campo (DC). Para a realização, este trabalho foi submetido na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): nº 73882023.0.0000.8024.

Em um primeiro momento, foi feita uma revisão de literatura onde foram coletados artigos das plataformas *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando materiais que tratassem do autismo na educação de adolescentes. A busca por artigos ocorreu no período de abril de 2023 a abril de 2024, e o recorte temporal dos documentos foi de 2020 a 2024.



Quadro 1 - Fluxograma da pesquisa (Fonte autoral).

Na Scielo, a busca inicial por "autismo" resultou em 481 artigos. Após aplicar filtros para educação e educação especial no período de 2020 a 2023, restaram apenas 33 artigos. Os que mencionaram a respeito do público infantil, de cuidadores de alunos com deficiência, ou que eram relacionados à área psicológica e familiar foram excluídos. Após analisar cuidadosamente os títulos e resumos, 2 artigos foram selecionados.

Na CAPES, a busca inicial por "autismo" resultou em mais de 4 mil artigos e após aplicar filtros para o período de 2020 a 2024 e “artigos”, restaram 574 documentos. Com a busca avançada por "educação", o número foi reduzido para 192, dos quais 3 foram selecionados. Excluíram-se artigos sobre educação infantil, ensino superior e remoto, crianças com autismo, saúde e psicologia, comportamento, outras deficiências e cuidados parentais. Substituindo "educação" por "adolescentes", houve 56 resultados, mas apenas

1 artigo foi selecionado após análise cuidadosa. Os artigos encontrados estão dispostos no quadro abaixo:

Número	Fonte da Pesquisa	Autor/Ano	Nome da Revista	Objetivos	Resultados
01	Scielo	Ribeiro <i>et al.</i> (2021)	Revista Brasileira de Educação Especial	Compreender o perfil de leitura apresentado por jovens com autismo, para promover meios pedagógicos conforme as necessidades específicas.	Na compreensão, de textos narrativos, houve um desempenho abaixo do esperado, mas que podem conseguir ter um bom desempenho no reconhecimento de palavras e na fluência.
02	Scielo	Nunes, Barbosa e Nunes (2021)	Revista Brasileira de Educação Especial	Analizar a eficácia da utilização de CAA para alunos com autismo.	Resultado positivo, a CAA auxilia na comunicação e na expressão de necessidades e desejos.
03	CAPES	Silva <i>et al.</i> (2022)	Revista Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Verificar o processo de inclusão, utilizando de pesquisas bibliográficas e revisão de legislação.	Apesar das melhorias ao longo dos anos, ainda há muito a ser feito para que as pessoas com autismo sejam vistas como capazes de participar do meio social.
04	CAPES	Lino e Lino (2022)	Revista Insignare Scientia (RIS)	Sintetizar pesquisas referentes às estratégias eficazes que facilitem o aprendizado de alunos com autismo.	Os recursos nas aulas de Ciências contribuem para que os professores possam ser criativos para desenvolverem o processo de aprendizagem e inclusão dos seus estudantes com autismo
05	CAPES	Monteiro e Freitas (2023)	Revista Educação Especial	Buscar entender como os docentes comprehendem a inclusão e gerar reflexão.	Concluiu que há várias interpretações sobre o tema, onde uns valorizam mais os aspectos biológicos e outros mais os aspectos culturais e sociais e alguns estimam

					mudanças no processo educacional
06	CAPES	Pinto e Guimarães (2020)	Revista Baiana de Educação Matemática	Relatar a experiência de uma docente nas aulas de Matemática em uma escola regular onde havia um estudante com autismo na turma do 8º ano do Ensino Fundamental II.	Os educadores precisam conhecer melhor os discentes com TEA para compreender suas necessidades e promover a inclusão

Quadro 2. Dados da revisão de literatura (Fonte autoral).

Os estudos exploram diversos aspectos, alguns com foco no uso e na eficácia de abordagens e ferramentas, como recursos visuais e CAA, para flexibilizar o processo de aprendizado. Outros se concentraram na percepção dos professores sobre a inclusão, visando compreender seus conhecimentos e práticas adotadas. O trabalho de Monteiro e Freitas (2023) tem como foco o professor, enquanto os demais focam no estudante. Todos os artigos utilizam de metodologias diferentes para abordar sobre inclusão e alguns investigam estratégias para facilitar o aprendizado desses discentes, levando em consideração suas particularidades e necessidades específicas. Fica claro que há um interesse acadêmico e preocupação crescentes para a inclusão no contexto da educação.

Este presente estudo se assemelha a esses artigos por abordar o autismo e sua relação com a educação inclusiva, tendo como ponto de análise o docente. No entanto, diferencia-se por ser uma pesquisa que combina revisão de literatura e estudo de caso de forma observativa para coleta de dados, com fundamentação teórica na psicologia histórico-cultural. O objetivo foi analisar as práticas pedagógicas de uma professora de Ciências Naturais com um estudante com autismo em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II, através de pesquisa de campo realizada em uma escola estadual regular no município de Itaocara/RJ.

Para a pesquisa em campo, algumas categorias prévias foram selecionadas para verificar como ocorrem na sala de aula, sendo elas: linguagem, mediação, interação social e vínculo afetivo. Para isso, foi feito um estudo para compreender a psicologia formulada pelo psicólogo Vigotski, por meio da leitura de algumas de suas obras, juntamente com fichamentos para separar e compreender melhor as categorias.

A pesquisa na escola foi conduzida em 5 sessões de observação nas aulas de

Ciências, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II no turno da tarde, na qual havia 30 alunos (11 meninas e 19 meninos). Além do estudante com autismo, havia um aluno com superdotação, outro com esquizofrenia e um com fibromialgia. Durante as observações, a pesquisadora se posicionou em diferentes áreas da sala, mas permaneceu próxima ao aluno com autismo e à professora. Os dados da observação foram registrados em um diário de campo (ABREU, DC, 2023) e os participantes (professora e aluno) receberam nomes fictícios, de acordo com a Resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A educadora foi chamada de Clara e o aluno, Caio.

ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A PROFESSORA E O ALUNO COM AUTISMO SOB A ÓTICA VIGOTSKIANA

Iniciando pela categoria da linguagem, Vigotski enfatiza que ela é fundamental na construção do pensamento que impulsiona o desenvolvimento cognitivo e as funções psicológicas superiores, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, tomada de decisão, imaginação criativa, entre outras. Para ele, a linguagem não apenas reflete o pensamento, mas também o constitui, mediando a interação do sujeito com o mundo e com as pessoas ao seu redor (VIGOTSKI, 1989).

Na observação em sala de aula com o estudante Caio e a professora Clara, foi evidente o uso frequente da linguagem tanto verbal quanto não verbal em suas interações. A professora utilizou explicações e demonstrou escuta ativa, enquanto o estudante também se comunicou pela fala e através de comportamentos não verbais.

Clara preparou uma avaliação sobre circuito elétrico para seus estudantes, onde todos trabalharam em duplas. Caio participou apenas com o auxílio de sua mediadora. Ele recebeu a mesma prova que os demais estudantes, mas com ajustes necessários: precisou cortar um barbante para montar o circuito elétrico, colorir e recortar a imagem de uma lâmpada acesa para colar sobre o circuito, simbolizando a geração de energia elétrica. Além disso, ele resolveu problemas mais simples relacionados às leis fundamentais da eletricidade, às quais envolvia a resolução de cálculos mais simples. Ao finalizar e entregar a atividade, Clara o chamou para orientá-lo na resolução dos cálculos nas questões que ele não havia feito e disse: “Caio, vem cá. Você não fez os cálculos. Vem cá que vou te explicar, não são cálculos complexos” (ABREU, DC, 2023, p. 1).

Assim, utilizando a linguagem verbal, Clara orientou Caio na resolução dos cálculos e a linguagem foi empregada para facilitar o aprendizado em tarefas que ele pode

realizar com assistência, mas ainda não de forma independente. No livro “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem” de Vigotski, Leontiev e Luria, é dito que “A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes [...]” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 108). Para o psicólogo, a comunicação verbal facilita a interação social e a aprendizagem colaborativa, o que permite internalizar conceitos mais avançados, como as abstrações e significações.

Em resumo, o indivíduo interage socialmente por meio da fala, que gradualmente forma o pensamento individual, que posteriormente se torna a linguagem interna desse sujeito (VIGOTSKI, 1989). Segundo o educador Pereira, “[...] os sujeitos aprendem, e, essa aprendizagem se dará de forma crítica com a necessidade de aprender a ler e escrever a realidade que o cerca” (PEREIRA, 2018, p. 19).

Quando a professora entregou as provas corrigidas, identificando quem precisaria fazer recuperação, Caio apresentou comportamentos não verbais como balançar as pernas e roer as unhas. Clara notou que ele havia tirado uma nota baixa e o chamou até sua mesa: “Você está frequentando as aulas de AEE? Essa nota não é sua, você sabe que poderia ter ido melhor” (ABREU, DC, 2023, p. 2). Assim, mesmo com o suporte na resolução das questões para trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Caio não obteve uma nota satisfatória. Isso sugere que o processo de aprendizagem também depende de contextos socioculturais e institucionais, possivelmente necessitando de mais prática e revisão do conteúdo, ou indicando que o método de ensino utilizado pode não ter sido o mais adequado ou não despertou seu interesse.

Independentemente do diagnóstico, é crucial realizar uma investigação detalhada para compreender as necessidades do estudante, evitando suposições precipitadas de que as dificuldades são exclusivamente atribuíveis ao autismo (PEREIRA, 2022).

Em outra ocasião, enquanto Clara corrigia a prova no quadro, Caio levantou a mão e perguntou: "Tia, posso te contar uma fofoca?" (ABREU, DC, 2023, p. 2). Com essa pergunta, Caio revela uma proximidade afetiva com Clara, demonstrando conforto ao compartilhar sobre um tema fora do contexto escolar. Apesar de não ser o momento apropriado, ele mostra interesse em conversar com ela e isso indica uma relação afetiva entre aluno e professora. Clara responde: "Conta quando eu acabar aqui, no final da aula você me conta" (ABREU, DC, 2023, p. 2), mostrando que reconhece o momento inadequado, mas está aberta para ouvi-lo depois da aula, evidenciando sua

disponibilidade para escutar o que Caio tem a dizer.

Nesse caso, Clara demonstrou sua orientação ao não ignorar o desejo de Caio de conversar e se mostrou receptiva para ouvi-lo após terminar o que estava fazendo, destacando a prioridade do momento, que não estava relacionada ao tema em estudo. Essas trocas em sala de aula devem ser valorizadas, pois enriquecem o processo de aprendizagem com significado, indo além da mera transmissão de ideias. Tanto o professor quanto o aluno aprendem juntos através de uma relação dialógica (FREIRE, 2005). Por outro lado, a comunicação efetiva pode ser um desafio para pessoas com autismo, afetando seu aprendizado e suas interações sociais. Comunicar-se vai além das palavras, envolvendo linguagem corporal, gestos, expressões faciais, entonação da voz, contato visual, entre outros aspectos.

O estudante com autismo frequentemente levantava-se da carteira, balançava as pernas e roía as unhas, indicando agitação e ansiedade. Esses comportamentos se manifestaram especialmente durante situações estressantes, como durante a avaliação, na dificuldade em matemática e na entrega de notas. O ambiente também pode ter influenciado na ansiedade, pois a turma estava inquieta devido ao fim das aulas e à expectativa das notas finais.

A linguagem não verbal de Caio pode ser interpretada erroneamente como desinteresse no assunto, mas na verdade pode refletir desconforto com estímulos sensoriais como ruídos ou a luminosidade na sala de aula. Segundo Vigotski (2007), inicialmente o indivíduo possui funções psicológicas elementares, desenvolvendo posteriormente funções psicológicas superiores através da cultura e das experiências vivenciadas. O comportamento é uma dessas funções superiores, envolvendo a expressão das atividades mentais e interações conscientes com os outros. Nesse sentido, o psicólogo enfatiza que o desenvolvimento humano não pode ser entendido separadamente do contexto cultural e do ambiente em que ocorre. Ele argumenta que a mediação, que inclui o uso da linguagem, práticas sociais e significados, é essencial para que o indivíduo comprehenda o mundo ao seu redor. Através dessa mediação cultural, ele internaliza conceitos que moldam seu comportamento, pensamento e linguagem (VIGOTSKY, 2007).

A escola desempenha um papel crucial na mediação pedagógica, oferecendo suporte para que os alunos aprendam e desenvolvam suas habilidades (TOSTA, 2012) e conhecimentos. No autismo, as dificuldades na comunicação demandam que os

educadores encontrem formas de estabelecer vínculos afetivos e se comunicar de forma eficaz com os estudantes. Felizmente, existem ferramentas como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) que podem auxiliar nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem. Essa ferramenta pode ser utilizada por pessoas com autismo que verbalizam, como Caio, que enfrentam dificuldades em se comunicar adequadamente, como para expressar sentimentos e desejos. É essencial determinar qual modo de comunicação é mais adequado conforme as necessidades específicas do estudante com autismo.

Apesar da professora orientar, elaborar atividades diferentes e fazer o que conseguia, dentro das suas limitações, ela não percebeu essa desregulação no aluno e em como o ambiente poderia estar envolvido no comportamento dele. Por meio da mediação com o uso da linguagem e de ferramentas comunicativas, os educadores podem oferecer suporte e criar ambientes que favoreçam a aprendizagem e promovam o desenvolvimento de habilidades diversas em pessoas com autismo.

Essas interações permitem que a pessoa vá além das primeiras impressões e explore o que está por trás das ideias, capacitando-a a examinar a realidade de maneira mais detalhada (MARTINS, 1997, p. 112). Os professores precisam criar vínculos afetivos com os estudantes para entender melhor como construir as interações entre eles e com a turma, permitindo o desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes no contexto escolar. As aulas devem incentivar a participação e a interação dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e colaborativo (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Segundo Orrú (2010), o ser humano precisa se relacionar com seus pares, e na sala de aula isso se manifesta na interação dos alunos com colegas e professores (ORRÚ, 2010). Os professores, por sua vez, devem mediar o aprendizado e a interação por meio da linguagem, que, conforme Vigotski (2009), serve como base para a formação do pensamento (VIGOTSKI, 2009). Nesse contexto, Clara, ao ajudar Caio com suas dificuldades, mostra que valoriza seu processo de aprendizado e está disposta a oferecer suporte.

Quando o professor reconhece as diferenças na percepção do aluno com autismo, ele pode criar um ambiente mais inclusivo e com uma rotina previsível, facilitando seu engajamento nas atividades e interações com os colegas. Vigotski (2007) destaca que o conhecimento é construído inicialmente através de interações sociais e, posteriormente,

internalizado pelo indivíduo. Essa internalização permite que o conhecimento seja compartilhado na convivência social, enfatizando a importância das interações sociais para o desenvolvimento e compartilhamento do conhecimento (VIGOTSKI, 2007).

Em consonância com as ideias de Vigotski, o autor Martins aborda que:

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais (MARTINS, 1997, p. 116).

Durante a observação no contexto escolar, notou-se que Caio interagia não apenas com a professora, mas também com outros alunos. Ele sempre se sentava ao lado do mesmo colega e conversava bastante com ele, sendo incluído nas conversas com outros dois amigos. Em momentos de ansiedade, tédio ou euforia, Caio buscava conversar com eles e até se levantava de sua carteira, indicando uma necessidade de interagir e uma possível dificuldade em manter o foco durante a aula. A professora não percebeu essas ações.

Esses discentes enfrentam desafios no ambiente educacional como preconceitos, isolamento, falta de acessibilidade, entre outras questões. O professor desempenha um papel crucial como mediador da aprendizagem, por meio da compreensão das habilidades e dificuldades pessoais dos estudantes PCD. Indispensável enfatizar que “Para além da deficiência há um sujeito com desejos, vitórias, medos, limitações, com concepções ideológicas, fazeres, gostos, vontades que não devem ser negligenciados em generalizações” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p. 1110).

Durante a pesquisa, observou-se que a professora Clara elaborou atividades acessíveis para Caio, mas não incentivou a interação com os colegas. Em uma sessão de observação da pesquisa, a professora preparou uma atividade de forma diferente para Caio, enquanto os demais alunos a realizaram em duplas, ele a fez individualmente. Apesar de Clara desenvolver essas atividades sozinha e dedicar tempo para orientá-lo, ela poderia ter sugerido que outro aluno ajudasse o estudante com autismo ou que trabalhasse em dupla com outro aluno com deficiência, que também recebeu a mesma atividade que ele. Isso teria permitido explorar a zona de desenvolvimento proximal de Caio, realizando tarefas com a ajuda de colegas e não apenas do professor. Diversas interações sociais são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo (MARTINS, 1997).

Logo, a docente poderia ter planejado atividades que não apenas incluíssem o

aluno com autismo, mas também estimulassem sua interação com os colegas. Além de construir um vínculo afetivo com ele, é essencial que o educador promova uma relação de cooperação e respeito entre toda a turma. A interação com os colegas oferece ao aluno com autismo oportunidades de compartilhar experiências, se expressar, compreender aspectos sociais e enriquece o aprendizado de todos. Incentivar a interação de Caio com os outros alunos também os ensinaria sobre autismo e diversidade, mostrando que ele percebe e interage com o mundo de maneira diferente. Dessa forma, a professora tornaria a sala de aula um espaço que respeita, comprehende e acolhe a neurodiversidade.

É importante destacar que a professora Clara pode ter incentivado a interação de Caio com os colegas em outros momentos fora do período de observação da pesquisa. Contudo, é crucial relembrar das dificuldades enfrentadas pelos docentes devido à sobrecarga de responsabilidades, especialmente pelo grande número de alunos. Assim, é desafiador atender às necessidades de todos.

Segundo Vigotski (2001), estabelecer um vínculo afetivo é essencial para o desenvolvimento psicológico do indivíduo, influenciando a interpretação da realidade e a formação da personalidade (VIGOTSKI, 2001). A relação do aluno com o conteúdo está ligada ao vínculo com o professor, o que incentiva a participação nas atividades e nas interações com os colegas. Embora o professor atue como intermediário entre o estudante e a sociedade, esse é apenas um dos vários fatores que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem (COSTA; SANTOS, 2021).

O educador deve participar efetivamente na comunidade escolar e quando este estabelece um vínculo afetivo com seus alunos, essa conexão torna-se única e não pode ser substituída por qualquer outra interação da vida do estudante e por isso seu papel é tão importante, pois como destaca Vigotski (2001):

O mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas (VIGOTSKI, 2001, p. 455).

Para o psicólogo, é crucial criar um ambiente rico em interações sociais e culturais e elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos, reconhecendo os métodos de aprendizagem mais adequados. Para pessoas com autismo, as interações sociais são geralmente desafiadoras e podem levar ao isolamento e exclusão, dificultando o desenvolvimento de relacionamentos significativos. Essas interações são fundamentais para construir vínculos afetivos, auxiliar no desenvolvimento social e emocional e ajudar

o aluno a se expressar e se conectar com os outros.

Na abordagem histórico-cultural de Vigotski (2007), é fundamental que pessoas mais experientes apoiem o desenvolvimento emocional e social de outras pessoas. Vigotski destaca diversos princípios teóricos que ressaltam a importância das interações sociais para o desenvolvimento humano. Ele argumenta que o aprendizado e o crescimento ocorrem através dessas interações, onde indivíduos mais experientes atuam como mediadores, auxiliando no desenvolvimento das habilidades do indivíduo, incluindo as socioemocionais (VIGOTSKI, 2007).

A deficiência não deve ser vista como incapacitante, mas como uma condição que, com inclusão e suporte adequado, pode capacitar o sujeito, desde que o ambiente propicie oportunidades de desenvolvimento. Pessoas com deficiência são capazes de alcançar os mesmos objetivos que outras, embora de maneiras diferentes, e destaca o papel fundamental do professor nesse processo (VIGOTSKI, 1997) e a escola comum e regular precisa atuar em conjunto na promoção de um ensino inclusivo, pois não basta apenas a ação do docente.

Clara mencionou que as tarefas eram criadas por ela sem avaliação do coordenador pedagógico, do diretor ou da professora de AEE, destacando a necessidade de uma abordagem colaborativa para assegurar a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, é essencial implementar uma flexibilização curricular, incluindo o uso de materiais didáticos apropriados, métodos alternativos de avaliação, ajustes no ritmo de aprendizado e outras adaptações para melhor apoiar os professores na preparação de recursos e atividades alternativas.

Ao adotar essas práticas, o docente pode desenvolver atividades eficazes e oferecer suporte efetivo aos alunos com deficiência. É importante também colaborar com o profissional de AEE na elaboração de planos de aula que atendam às necessidades específicas dos alunos. Para promover a inclusão, a escola regular precisa fornecer apoio contínuo ao professor e garantir recursos e estruturas adequadas que facilitem o processo inclusivo.

A pedagoga Spolin (1979) afirma que os professores muitas vezes têm expectativas que não correspondem às capacidades e necessidades reais dos alunos. Ela destaca a importância de uma abordagem centrada no aluno, ensinando a partir de seu ponto atual de desenvolvimento, e não onde o professor imagina que ele deveria estar, reconhecendo que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem (SPOLIN, 1979).

Nos conceitos vigotskianos, essa ideia está relacionada à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que enfatiza entender o nível atual de desenvolvimento do aluno e oferecer suporte para que ele atinja seu potencial máximo. Isso permite aos educadores identificar a distância entre o nível atual de desenvolvimento e o que o aluno pode alcançar, possibilitando a criação de atividades e recursos educacionais que estejam alinhados com suas habilidades e interesses (VIGOTSKI, 2007).

Em seguida estão destacados os principais pontos positivos e negativos analisados entre a relação da professora com o estudante com autismo:

Pontos positivos	Pontos negativos
Elaborou atividades acessíveis para o aluno.	Não reconheceu o que o discente demonstrou com a linguagem não verbal.
Auxiliou nas dificuldades do estudante.	Não houve trabalho colaborativo com a professora de AEE.
Realizou escuta ativa.	As atividades realizadas por ela não tiveram o aval de ninguém.
Estabeleceu um bom vínculo afetivo com o discente.	Não incentivou a interação dele com os colegas.
	Mesmo com ajuda na atividade, ele não alcançou uma nota adequada.

Tabela 1. - Pontos positivos e negativos da análise do estudo de caso (Fonte autoral).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou as categorias de linguagem, mediação, interação social e vínculo afetivo na relação entre a professora e o aluno. Foram destacadas as práticas pedagógicas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista, ressaltando a crescente demanda escolar e a necessidade de mudanças para uma inclusão efetiva desses estudantes. O estudo evidenciou aspectos da interação entre o docente e o aluno com autismo, oferecendo suporte para que os professores, com base nas análises realizadas, pudessem promover um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo e garantir um desenvolvimento eficaz, considerando as necessidades e ritmos de aprendizagem individuais.

Na revisão de literatura, as pesquisas encontradas abordam a inclusão no contexto

educacional e enfatizam a capacidade dos sujeitos com autismo de desenvolverem plenamente suas habilidades. É fundamental que o professor implemente estratégias pedagógicas inclusivas, compreenda as necessidades, potencialidades e dificuldades dos alunos, e estimule formas de comunicação e expressão. Para isso, é crucial o trabalho colaborativo entre o professor regente, o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o mediador do aluno, para que essas questões não sejam apenas responsabilidade do professor regente.

Após a análise dos dados da observação, percebeu-se que em alguns aspectos a professora Clara alcançou seus objetivos, como na construção do vínculo afetivo com Caio e ao elaborar atividades diferentes para que ele pudesse aprender melhor os conteúdos e se desenvolver mais. No entanto, apesar de seus esforços individuais, sem apoio ou orientação, o processo ainda precisa de melhorias significativas. É crucial que mais estudos sejam realizados nessa área e que ocorram mudanças para assegurar uma inclusão efetiva e abrangente, que verdadeiramente atenda às necessidades específicas dos alunos com autismo e valorize a diversidade.

Para futuras investigações, sugere-se a análise das perspectivas do estudante com autismo e/ou acompanhar outros casos com outros professores e estudantes. Por fim, esse trabalho contribui para nortear os educadores ao citar alguns aspectos analisados e reconhecer possíveis estratégias educacionais com base na psicologia histórico-cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022:** notas estatísticas.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021:** notas estatísticas.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 22 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de**

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo.** 2017. Tese. UFES/PPGE.

COSTA, H. C. L. C.; SANTOS, J. C. C. **A relevância da afetividade no processo de aprendizagem.** Revista Humanidades e Inovação, v. 8, n. 55, p. 219–227, 2021.

ABREU, M. C. R. Diário de Campo. Itaocara. 2023.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. **Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas.** Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 28, out. 2020.

FREIRE, P., R., N. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

GUARESCHI, T.; NAUJORKS, M. I. **A educação do garoto selvagem de Aveyron e a proposta contemporânea de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista: possibilidades de leitura.** Revista Educação Especial, v. 29, n. 56, p. 609–620, 2016.

LINO, G.; LINO, T. **Como tornar a Aula de Ciências inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Insignare Scientia - RIS, v. 5, n. 5, p. 436-450, 22 dez. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** Campos Elíseos, SP: Atlas, 2017.

MARTINS; J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo.** São Paulo: FDE, n. 28, 1997. p. 111-122, 1997.

MONTEIRO, C. M.; DE FREITAS, A. P. **Concepções que Fundamentam os Sentidos Atribuídos por Educadores à Inclusão Escolar de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.** Revista Educação Especial, v. 36, p. 1–30, 2023.

NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P.; NUNES, L. R. P. **Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura.** Revista Brasileira de Educa, v. 27, n. 2, p. 655–672, 2021.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. **Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 35, n. 4, p. 1106–1119, 2015.

OLIVEIRA, A. F. T. M.; COSTA, M. L. G.; SILVA, K. C. **Contribuições para se compreender a linguagem das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Uma análise da autobiografia de Nicolas Brito**. Revista Educação Especial em Debate, v. 4, n. n. 7, p. 40–58, 2019.

ORRÚ, S. E. **Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 53, n. 7, p 1-14, 2010.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do Ensino Fundamental**. Itatiba: Universidade São Francisco, 2022.

_____. **Relações de Ensino: Possibilidades de (Trans)Formação de um Aluno com Transtorno do Espectro Autista e seu Professor**. Universidade São Francisco. 2018

PINTO, G. M. F.; GUIMARÃES, A. B. **O Processo de Construção de Um Material Educacional na Perspectiva da Educação Matemática Inclusiva Para Um Aluno Autista**. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 1, p. 1–23, 2020.

REMÉDIO, J. A.; ALVES, A. L. R. **Direito à Educação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: Obstáculos à Sua Efetivação**. Editora Unoesc, v. 22, n. 1, p. 377–404, 2021.

RIBEIRO, C. F. *et al.* **Reconhecimento de Palavras, Fluência e Compreensão de Leitura em Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Revista brasileira de educação especial, v. 27, n. 4, p. 919–934, 2021.

SILVA, B. M. D. C.; PEDRO, V. D. C.; DE JESUS, E. M. **Educação Inclusiva**. Revista Científica Semana Acadêmica, v. 1, n. 99, p. 1–11, 2017.

SILVA, S. C. *et al.* **A Interdisciplinaridade do Transtorno do Espectro do Autismo: Uma Análise do Direito da Inclusão do Autista no Ambiente Escolar**. Revista UEPB, v. 10, n. 1, p. 19–31, 2022.

SPOLIN, V. **Improvização para o teatro – capítulo 1**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TAVARES, L. M. F. L; SANTOS, L. M. M; FREITAS, M. N. C. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. Revista brasileira de educação especial, v. 22, n. 4, p. 527–542, 1 dez. 2016.

TOSTA, C. G. **Vigotsky e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores**.

Perspectivas em Psicologia, v. 16, n. 1, p. 57–67, 2012.

VECCHIA, C. C. S. D; VESTENA, C. L. B. **Aprendizagem Escolar de Crianças com Autismo e as Práticas Pedagógicas Desenvolvidas Pelos Professores.** Teoria E Prática Da Educação, 2020.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10.ed. São Paulo: Ícone., p.103-17, 2006.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

_____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. “Pensamento e Palavra” In **A Construção do Pensamento e da Linguagem;** tradução Paulo Bezerra – 2^a Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. **Inclusão Escolar e Autismo: Sentimentos e Práticas Docentes.** Psicologia Escolar e e, v. 24, p. 1–8, 2020.

TEMPO, HISTÓRIA, MEMÓRIA, IDENTIDADES E O COMPROMISSO COM O HISTORICISMO E HISTORIOGRAFIA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

TIME, HISTORY, MEMORY, IDENTITIES AND THE COMMITMENT TO HISTORICISM AND HISTORIOGRAPHY ON DEAF EDUCATION

Elias Paulino da Cunha Júnior¹

Na obra, intitulada *Fontes para Releer Milão* (1880), José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado (2024) apresentam um compromisso sério com a pesquisa e produção acadêmica, valorizam a produção em nome da resistência, do engajamento, do entorno e legitimidade aos Surdos.

O intuito desta produção está em resenhar a obra *Fontes para Releer Milão* (1880) e trazer reflexões por meio da ótica de um Surdo historiador, autêntico. Dito isso, posso afirmar que Rodrigues e Vieira-Machado deram um salto qualitativo às discussões, a partir das observações e traduções documentais, tornando-as valorativas em perspectiva cultural-lingüísticas e respeitáveis para com o momento histórico delineado.

Considerando a história dos Surdos dentro de uma leitura pautada no século XIX, conjuntamente com os atores discursivos envolvidos em seu espaço de embate linguístico e educativo aos Surdos, por meio dos respectivos documentos de relatórios, podemos melhor compreender o itinerário de luta, resistência e engajamento que foram entrelaçados durante a realização do Congresso de Milão.

Ao resgatar esse debate os organizadores dão luzes a novos olhares e, principalmente, visibilidade aos Surdos. Visibilidade, prospectada pela bateia dos observadores atentos às mensagens subliminares postas nas entrelinhas dos documentos, atas, relatórios que retratam o contexto do Congresso de Milão. Independentemente da posição política, cultural-lingüística, dos reflexos do entorno sobre o corpo Surdo, a

¹ Surdo, Historiador, Pedagogo, Pesquisador em Linguística Aplicada e Políticas Educacionais e Linguística para Surdos. Pós-doutorado em Educação e Currículo com foco em Educação na América Latina pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", em Cuba. Orienta nas seguintes temáticas: Movimento Político dos Surdos; Políticas Educacionais para Surdos; Antropologia Filosófica Materialista em Perspectiva da Educação de Surdos; História e Historiografia dos Surdos; Linguística em Libras; Transdisciplinaridade e Transversalidade na Educação de Surdos; Identidades, Professores Surdos e Surdos Professores. Atualmente é Professora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no departamento da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH), campus Guarulhos. Líder-Coordenador do Grupo de Estudos Bilíngues em Geografia, História, Antropologia, Sociologia, Filosofia e América Latina (EBGHASF e América Latina), campus Guarulhos e Vice-Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa da Libras e Educação de Surdos (GEPLES), campus Diadema. E-mail: cunha.junior@unifesp.br ; eliasprofessorlibras@gmail.com

visibilidade emancipadora se manifesta na resistência histórica que os próprios Surdos fazem emergir! Ao mesmo tempo é a sombra e a concretude da ressignificação em marcação de tempo, espaço e discurso.

Os embates dos Surdos e/ou sobre os Surdos, tanto em análise documental quanto na obra organizada, são legítimos, por isso não se pode negar a importância desse grande acervo descritivo para com as futuras gerações seja pela solidez com que o tema é retratado seja como referência Histórica aos Surdos. Mais do que isso, cabe a todos nós, contemporâneos, pesquisadores, historiadores Surdos e ouvintes irmanados em empatia cultural, continuar aprofundando pesquisas que sirvam de subsídios aos futuros pesquisadores.

Considerando o passado-presente do século XIX ao XXI, no desejo de conhecer melhor o tempo histórico, cultural e linguístico não tem como não querer saber sobre qual tempo o Surdo teve. O tempo que lhe foi imposto como meio de orientação pela sociedade em seu valor simbólico, resultado de um longo processo de aprendizagem, de marcação social e histórica.

Nestes aspectos podemos dizer que Rodrigues e Vieira-Machado, não se deixaram traír pela marcação cronológica e, menos ainda, apresentaram fonte documental como valor simbólico a retratar a datação de 1880, como única e exclusiva ao Congresso Milão, em termo existencial. Antes, fenderam a interrogação egocêntrica: “Quais são a significação e a utilidade disso tudo para mim, ou para nós? Que tipo de relações existentes entre esses acontecimentos? Que significam eles em si, independentemente eles de nós?” (Elias, 1998, p. 137). Essas questões para reflexões com a resenha, foram extraídas do autor Nobert Elias, oportunas para entendermos, de fato, o papel do pesquisador acadêmico.

A organicidade documental em itinerário de pesquisa-análise expurga as concepções equivocadas do senso comum sobre o Congresso de Milão de 1880 para além do embate linguístico daquela visão binária em corrente ideológica: oralismo *versus* língua de sinais. Neste quesito, por meio de afeições sociais, culturais, históricas e políticas, os autores demonstram o que esse contexto, engendrou para nossa reflexão e o itinerário que permitiu essas discussões.

A produção prende nossa atenção ao ativar nossa memória, não em existência de outros tempos, mas em condições epistêmicas de leituras e análises documentais a nos transportar em contexto de época mediante a discursividade inserida nas fontes que

retratam os atores entrelaçados com os seus momentos, estrutural e conjuntural, históricos.

No dizer do historiador Edward Hallet Carr (1982, p. XII):

A história exige a seleção e ordenação de fatos sobre o passado à luz de algum princípio ou norma de objetividade aceita pelo historiador, que necessariamente inclui elementos de interpretação. Sem isso, o passado se dissolve em uma confusão de inumeráveis incidentes isolados e insignificantes, e a história não pode ser escrita de modo algum (Carr, 1982, p. XII).

Em perspectiva de historiador, podemos dizer que a história em legitimidade à luz da historiografia, nos escritos de época e não de forma isolada, nos permite investigar, analisar, selecionar e interpretar de modo a dar consistência aos fenômenos do entorno, uma espécie de amálgama com as fontes documentais de época. Assim, autores em personalidade de pesquisa acadêmica dão visibilidade e significância para o tempo, presente-passado.

Há que se justificar o tempo presente, à luz do passado, graças ao belíssimo trabalho dos organizadores na seleção documental: “Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos Surdos-mudos (reunião em Lyon, nos dias 22, 23 e 24 de setembro de 1879)”; “Relatório de Ernest la Rochelle”; “Relatório de Adolphe Franck”; “Relatório de Edmund Treibel”; “Relatório de Ames Denison”; “Relatório de Edward Miner Gallaudet”; “Relatório de Auguste Houdin”; “Relatório de Louis-Rnest Peyron”; “Milão em quatro artigos do Corriere Della Sera”; “da Importância incontestável da linguagem mímica no ensinamento dos Surdos-mudos de nascença”.

Nessa análise dialógica do presente-passado e/ou passado-presente para produção de sentido, o autor Edward Said já dizia que, a “inovação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente (...), mas também a incerteza se o passado é fato passado morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas” (Said, 1995, p. 33-36).

No diálogo, passado-presente e presente-passado, em pesquisa de campo e de análise, os questionamentos emergem ao longo do tempo sobre qual a importância da memória e sua prevalência no sentido coletivo ou individual, ou será apenas o passado morto sem sentido ou o passado por meio de documentos em que apresenta seu patrimônio social e cultural para a nossa reinterpretação histórica?

Se há possibilidade de inovar o passado de modo a direcionar o leitor, em como reler os documentos, Rodrigues e Vieira-Machado (2024) fizeram isso com brilhantismo intelectual e maestria processual e analítica, questionando sobre o que foi, de fato, o Congresso de Milão de 1880. Nessa direção, por meio de releituras, reinterpretam a história.

Os Integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/CNPq/UFES), quando acessam as fontes originais de atas, relatórios e documentos, contemplam em interação com pesquisadores e tradutores, interpretações referentes ao Congresso de Milão. O que nos chama a atenção é o cuidado e a ética de Rodrigues e Vieira-Machado (2024) ao organizarem, conjuntamente com os tradutores, professores, estudantes, pesquisadores para analisar o modo como a ata, o relatório e os documentos foram transliterados seguindo os privilégios de interesses ligados a uma única vertente linguística, a língua oral pura.

Reiterando o incidente do jogo de interesse, os organizadores pontuam “o fato de condensar excessivamente os debates das sessões e privilegiar os estudos apresentados pelos membros da Sociedade de Difusão do Método Oral Puro” (Rodrigues; Vieira-Machado, 2024, p. 7), a tradução de um país para o outro gerou uma versão unilateral. Portanto, há que se considerar a importância histórica e linguística da obra *Fontes para Reler Milão (1880)* uma vez que os organizadores, imbuídos de sentimento desbravador, buscam a essência do que realmente está inserido nas múltiplas fontes.

Podemos dizer que esse livro é um verdadeiro manifesto denunciativo para além da formalidade e resgatador, além de militância intelectual porque tem lado, o lado da ética, da transparência e do compromisso com as comunidades Surdas Acadêmicas.

Como bem questionam os organizadores, “o relatório resumido do Arthur Kinsey, publicado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, NÃO são as atas oficiais. Então, como conhecer Milão sem ler seus documentos?” (Vieira-Machado; Rodrigues, 2024, p. 186). De modo explícito as preocupações dos organizadores transcendem, isso porque necessitamos de cautela ao fazer pesquisa, para não reproduzirmos a “desonestade acadêmica ao afirmar, mas não indicar as fontes” (Vieira-Machado; Rodrigues, 2024, p. 186). Desconfiar o tempo todo e ser honesto no que se investiga e se analisa faz jus ao próprio contexto que envolveu o Congresso de Milão.

Os organizadores, compreendem que tanto os relatórios, as atas, os documentos e o entorno do Congresso de Milão vão formando condições necessárias para olhar a

história da educação de outro modo. Portanto, a responsabilidade em se tornar leitores/tradutores contribui para a compreensão do grande evento linguístico que foi o Congresso de Milão, no final do século XIX e que ganhou dimensões discursivas.

A obra é educativa à medida que socializa o saber, a fidelidade com o fazer pesquisa, o traduzir e o ler traduzível em seu contexto e que dá sentido para nós leitores em unicidade, o livro e o leitor.

O itinerário, não apenas descortina o Congresso de Milão em si, mas revela os meandros que antecederam o Milão de 1880 quando ocorreu o “Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos Surdos-mudos, realizado em Lyon, em setembro de 1879” (Rodrigues; Vieira-Machado, 2024, p. 9), mas que foi publicado, somente, em 1885. Portanto, essa cronologia e percepção documental torna-se oportuna para entendermos o porquê de, entre os integrantes dos congressos, não haver consenso, mas sim, divergências nas discussões.

Em estilo do texto, quanto aos atores envolvidos na discussão do documento, Rodrigues e Vieira-Machado (2024), tiveram a preocupação em apresentar brevemente quem são, nesse percurso documental. Para nós leitores, isso facilita a compreensão de modo que torna a leitura leve e agradável. Por isso vale a pena, em pormenor, revisitar a obra, os textos traduzidos e o modo como se articulavam nas discussões.

Ao longo dessa obra, vamos perceber o embate linguístico e discursivo, tanto no que diz respeito às práticas educativas, o processo formativo dos Surdos quanto ao método pedagógico e comunicativo. Assim, a presença em manifestação dos Surdos no Século XIX, destoa de modo positivo daquela concepção equivocada de que os Surdos não marcaram presença no Congresso de Milão.

Vieira-Machado e Rodrigues (2024) destacam, em forma de indagações: “Quem conhece os surdos do movimento surdo do século XIX? [...] Alguém conhece Clerc? Berthier? Forestier? Gaillard? Louise Walser? Chambellan? Desuzeau? Henri Genis? Marie Pauline Larrouy? James Denison?” (Vieira-Machado; Rodrigues, 2024, p. 186). Todos esses nomes são dos atores Surdos! Surdos que lá estiveram em nome da militância Surda do seu tempo, o que muito nos encoraja a lê-los, cada vez mais, sobre seus feitos! por Surdos que participaram do embate linguístico, discursivo e, sobretudo, cultural, não no ponto de vista da pauta identitária, mas da percepção de identidades Surdas em seu modo de personalidade e comunicabilidade linguística a ser interpretada, valorizada

enquanto espaço Surdo no seu processo formativo educacional! De fato, uma verdadeira resistência do movimento Surdo do final do século XIX.

Diante destas constatações os organizadores contribuem para quebrar a visão binária que se reproduz com a concepção de surdo/ouvinte, oralismo/sinais/, patologia/antropologia, etc., destacando que o pior está em enaltecer a personalidade sem ao menos ter conhecimento de sua biografia em contexto discursivo, de seu tempo. Um dos exemplos dado é ilustrativo: “repete-se com frequência a relevância de, por exemplo, um ouvinte, o Gallaudett. E segundo ‘curiosamente’ não se costuma fazer a distinção entre o pai e o filho e o irmão” (Vieira-Machado; Rodrigues, 2024, p. 186). Essas coisas, em uma pesquisa séria, não podem ser desconsideradas, pois é preciso estar compromissado com a visão crítica sobre a contextualização que se busca esmiuçar.

Em se tratando de esmiuçar, oportuno ainda destacarmos que, no primeiro documento de análise, os organizadores tiveram a preocupação em traduzir após o contato com a versão original do Primeiro Congresso, isso significa que buscaram compreender os antecedentes do próprio Congresso de Milão de 1880. A seguir procuraremos detalhar elementos de cada um dos documentos que compõem a obra organizada.

Assim, o **primeiro documento**, o relatório do “Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos Surdos-mudos”, realizado em Lyon, na França, em setembro de 1879, quebra, segundo os organizadores, com aquele mote de que o Congresso de Milão teria sido o único evento ou que apenas nele se deu ênfase inicial para a educação de Surdos pela oralização, já que vamos perceber que os congressos que virão, a partir deste, vão se intercalando em seus desdobramentos, conforme as pautas vigentes.

Interessante perceber que no primeiro congresso, no contexto francês, a perspectiva era outra, ou seja, a percepção e importância do uso de sinais permanecerem na educação de Surdos. Já no Congresso de Milão a discussão diverge da discussão anterior. Neste quesito, Rodrigues e Vieira-Machado (2024) destacam que a publicação em relatório oficial do primeiro congresso só foi possível nos anos posteriores ao evento de Milão. Isso explica muita coisa, principalmente, sobre o rumo da história da educação de Surdos, porque não se prestigiou o primeiro documento, por isso, o próximo documento acabou por obter vantagem quando do calor da discussão.

Entre os congressos de Lyon e de Milão, os organizadores explicam não haver consenso por conta da discussão articulada em prol ‘da oficialização do método oral puro’

e de outro, a língua de sinais na educação de Surdos. Os discursos, em se tratando sobre a educação de Surdos, nas instituições escolares eram pautas que buscavam a melhor forma de adequar o espaço para melhor satisfazer no desenvolvimento pedagógico. Em decorrência disso, as preocupações eram com o desenvolvimento formativo dos Surdos em seu processo de comunicação, assim, as inúmeras indagações foram colocadas em pauta.

As questões, em seu tempo, são tão atuais, pois o passado-presente está atrelada ao próprio século XXI, quando o senso comum reproduz as preocupações diante de visão dicotomizada sobre as instituições escolares, ou seja, a preocupação em se ter estudante Surdo em sala de aula, o processo do ensino da língua enquanto ensino-aprendizagem.

Ao observarmos o trânsito entre século XIX e o XXI, com base no que traz o sociólogo Norbert Elias (1998), o tempo é o fluxo que acompanha a história, portanto, o “antes e depois traduzem, aqui, a capacidade humana de abarcar numa só representação acontecimentos que não ocorrem ao mesmo tempo, e que tampouco são experimentados como simultâneos” (Elias, 1998, p. 63), ou seja, sabemos que a cada momento histórico o tempo é diferente, porém em paráphrase de um contexto diferenciado transportando para a realidade dos Surdos, as preocupações e a essência em formação educativa dos Surdos é a mesma.

No embate sobre a formação linguística das crianças Surdas, em momento discursivo, entendia-se que quanto “ao gesto, [...] a linguagem dos sinais naturais deveria servir como primeiro meio de comunicação entre os alunos e o professor e desaparecer à medida que a criança procede no conhecimento das palavras e formas da língua falada que, sozinha, pode conduzir o surdo-mudo para a Sociedade” (Rodrigues; Vieira-Machado, 2024, p. 18). Aqui, a pauta formativa estava também para as questões sociais de interações e autonomia Surda, de modo como discutiam em busca do que seria necessário para as crianças Surdas, ou seja, a pauta também estava vinculada ‘a palavra oral ou escrita’ e ‘instrução para a leitura’. Acreditavam que a leitura nos lábios era tão importante quanto a articulação, bem como as vantagens de sinais para o processo na construção de escrita. Cada qual, no embate discursivo, buscava a melhor maneira de formalizar a prática educativa ou método de ensino por meio da concepção linguística.

As crianças Surdas, em formação, eram a pauta necessária para considerar os tipos de ensino, de instituições escolares, também no que concerne aos gastos e orçamento para atender essa a esse público.

Em reflexão, ao transformos a realidade do século XIX e XX e nos aproximarmos da realidade brasileira, notamos que as instituições escolares vão ganhando forma, principalmente sobre a prática educativa para Surdos, em busca de “melhor acomodar” a formação de ensino que pudesse de fato contemplar a cultura Surda. Portanto, no século XXI o processo de identidades, tanto na formação de personalidade Surda quanto na percepção linguística, as discussões vão moldando os espaços e práticas escolares. Nessa direção, por meio do movimento Surdo atual, o Decreto 11.342/2023 é um marco, enquanto conquista de uma pauta política, no que diz respeito ao compromisso de fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos.

Em Lyon, as preocupações trouxeram diversas discussões sobre o modo de aprendizagem e de recursos que se tinha à época, ou seja, se os materiais para aquelas crianças Surdas poderiam contribuir para a expansão linguística e aprendizagem.

Entre o que antecede o Congresso de Milão de 1880 e o próprio Congresso, os atores envolvidos retomam as discussões e o método a fim de compreenderem a utilização linguística na educação dos Surdos. Notamos a presença e o endereçamento de autoridades, instituições representativas e personalidades que se destacavam em seu contexto, embalado por essas discussões e embates.

O **segundo documento**, relatório Ernest Rochelle, direciona para a Sociedade Pereira, ou seja, para a família de Jacob-Rodrigues Pereira, que desenvolvia o método oral em escola para Surdos na França. Nessa época a forma linguística que era utilizada influenciava na prática educativa.

O relato exposto no documento, detalha em agradecimentos os representantes em seus respectivos países, também desperta as diversas autoridades italiana e de outros países acerca da quantidade de instituições educativas para Surdos e quantidades de estudantes, “esses 36 estabelecimentos, recebem quantos surdos-mudos? 1.500. E quantos a Itália tem? 15.000. Sabemos, em resumo, quantos surdos-mudos são chamados para o benefício da instrução? Apenas um em cada cinco. E os outros, exclama o orador, como eles vivem? Como eles morrem?” (La Rochelle, 2024, p. 33. Os dados são oportunos para se ter a dimensão de registros de Surdos nas instituições educativas. Isso demonstra que não é um caso isolado e muito menos números estatísticos, mas se trata de complexidade humana em processo de formação de modo a corresponder com as demandas Surdas, para evitar mazelas e abandonos.

As grandes personalidades, Surdas e ouvintes, estão inseridas nesse documento nos embates dos métodos de comunicação de ensino. Há, também, várias instituições públicas/privadas de Surdos que aparecem no documento. Isso nos remete àquele olhar investigativo para perceber, enquanto pesquisador, que as instituições de nomes e renomes são marcas da história que permitem compreender as experiências práticas por meio de relatos dos próprios Surdos e dos estudantes Surdos no instituto de ensino.

Outro ponto oportuno no documento são as discussões sobre a gramática e os métodos de instrução. O “Sr. Magnat define os sinais naturais como o conjunto dos vários movimentos das mãos, do rosto, da cabeça, pelos quais o surdo-mudo traduz seu pensamento antes de qualquer instrução especial”, por outro lado, o “Sr. Abade Bouchet não acredita no poder dos sinais naturais. Para ele, os sinais metódicos são apenas sinais curtos que expressam o vocabulário” (La Rochelle, 2024, p. 39).

Para os autores, pesquisadores e organizadores da obra, as discussões são essenciais para o contexto atual, de modo a avançar para além da visão limitada de sinal/oral/escrita. Portanto, esse momento oportuno nos ajuda a compreender as vertentes de métodos que estavam vigentes nesse contexto do século XIX, sobre o uso ou não de sinais e de palavras para melhor corresponder a formação dos Surdos.

A pauta sobre a gramática entra em cena nas discussões onde “deve ser levado à observação de formas gramaticais, por meio de exemplos e exercícios práticos coordenados; [...] presentes com a maior simplicidade e clareza possíveis”; assim, “os livros escritos com os vocabulários e formas de linguagem conhecidas pelo aluno podem ser colocados em suas mãos a qualquer momento” (La Rochelle, 2024, p. 46). Tanto a gramática quanto a prática de leitura para formação intelectual no processo de ensino estavam voltadas para garantir desenvolvimento gradual e progressivo da língua em consonância com o conhecimento.

O **terceiro documento**, em relatório de análise, trata da posição de Adolphe Franck ao Ministro do Interior, que faz referência ao contexto francês e a preocupação de que os estudantes não estavam sendo correspondidos de modo eficiente em seu processo linguístico e de formação educativa. Nesse contexto, discorre acerca da oralização como método a ser praticado nas escolas e nos demais espaços públicos. Nessa direção, Franck escreveu um parecer detalhando sobre o método oral e sua defesa argumentativa após ter visto Surdos envolvidos com o método oral.

No decorrer da discussão, levantou uma dúvida, se de fato, os envolvidos, eram totalmente Surdos ou ficaram Surdos após a aquisição da fala. Assim, na concepção e no entendimento de Franck, eram os Surdos que falavam! A persuasão discursiva de Franck mudava o rumo das discussões e do embate nesse congresso, com o lema: “a palavra é o meio de comunicação mais universal”, essa mentalidade social era forte como se fosse uma única via de língua.

Aqui, transportando para a nossa realidade de pesquisa-análise, conforme Cunha Júnior (2022, p. 288) ao contextualizar sobre identidades, “precisamos ir além da sincronia, não somente a um tempo único localizado, historicamente, mas em diacronia, no sentido das mudanças e significações ao longo do tempo, da mudança linguística em sua complexidade”. Nessa direção, entende que ficar preso ao único significado de Surdo, implica “homogeneizar e padronizar a cultura”, portanto, “as caracterizações sociais e culturais estão inseridas na mobilidade enquanto caráter dinâmico e sociolinguístico contemporâneo”. Assim, quando se trata de assuntos do e sobre o Surdo, é preciso compreender não apenas a sua personalidade enquanto Ser, mas o seu processo linguístico formativo em consonância com o contexto social e de embate discursivo em que se faz parte!

O documento nos chama atenção sobre as instituições de ensino quando discursavam acerca do seu método, sobre o “processo de palavra artificial e a leitura da palavra nos lábios” que foi “chamada de método alemão”. Também discursavam sobre o nome de método francês, ou “o uso da linguagem mímica com o auxílio mais ou menos eficaz da escrita” (Franck, 2024, p. 57).

Considerar a importância desse documento, os vocábulos, as proposições o significado das expressões abstratas, a língua geral, a palavra, a “linguagem mímica, mesmo a escrita, e tem mais forte razão que os desenhos que alguns afirmam usar para ensinar moral e religião” (Franck, 2024, p. 60), são caracterizações de mentalidade a época, que transportando para a realidade atual ainda há reproduções por meio dessas caracterizações no ensino em diversas disciplinas para o processo formativo e nas concepções familiares e sociais.

O **quarto documento** traduzido, nos permite pensarmos sobre a figura do professor, em personalidade de ensino no século XIX, o seu papel social e constitucional com a formação desses estudantes. Apesar dos Surdos serem vistos como objeto de análise do entorno discursivo, não podemos negar que essa discussão de ensino-

aprendizagem e processo formativo entrava em pauta. Por isso, embora tenhamos a compreensão do movimento Surdo no século XIX, ainda há de se questionar sobre a presença de Surdos Professores.

O destaque está atrelado ao processo pedagógico e ao método de ensino, bem como, as correntes francesa e alemã no âmbito de quem ensina aos Surdos. Nesse contexto, o embate e as personalidades envolvidas foram necessários.

O **quinto documento**, aponta para a presença de Surdos, conforme ressaltam os autores e pesquisadores, “quatro surdos participaram do Congresso de Milão”, isso está registrado no “texto Impressões sobre o Congresso de Milão”. O discurso de James Denison, Surdo, professor e diretor da escola Kendal, explica sobre o papel religioso como fator importante. Destaca ainda, que os religiosos teriam afirmado a importância do uso dos sinais, mas que o discurso em favor do método italiano, do oralismo, naquele contexto, induzia a falta de consenso.

Os organizadores e pesquisadores da obra, afirmam sobre a importância do Surdo James Denison como participante do Congresso de Milão à medida que as suas interpretações e o discurso ali registrado foram pertinentes para o momento.

Embora, James Denison, fosse Surdo Professor, em um contexto de embate linguístico sobre a educação de Surdos, ainda temos que refletir, conforme aponta Cunha Júnior (2022, p. 424), que “alguns professores tendem a agir de forma colonial em seu processo de ensino quando estão submetidos à ótica cultural ouvinte”. Nessa condição, está o “professor Surdo de modo a seguir padrões em realidade impostas”.

Por isso as modulações em processo de suas ações, em prática pedagógica, ser fundamental “na política cultural de modo a valorar as Identidades de Surdos Professores e Linguísticas”, em seu direito de atuar em constatação “enquanto categoria de trabalho no âmbito educativo” (Cunha Júnior, 2022, p. 424). Por conseguinte, descortinar o papel do Surdo Professor, nesse documento, é fundamental para despertar as reflexões discursivas no quesito pedagógico, linguístico e formativo do Surdo!

O **sexto documento**, trata do posicionamento de Edward Miner Gallaudet que, de forma contundente, defende o modo combinado de comunicação e adverte sobre as decisões e votos apressados no Congresso de Milão. Essa advertência sobre as decisões e o rumo que a educação de Surdos deveria trilhar desperta o cuidado e a cautela em proceder as pautas nesse encontro e demonstra, no debate acalorado, que a justaposição

por meio de votos e posições deveriam respeitar as condições dos Surdos em suas instruções educativas.

O ponto que nos chama atenção nesse documento, entre as inúmeras pautas diz respeito a tratativa sobre a formação dos Surdos no ensino superior, a “sugestão da fundação de faculdades para surdos na Europa foi calorosamente endossada pelo Sr. Hugentobler, de Lyon, Padre Marchiò, de Siena, e pelo Abade Balestra, de Paris” (Gallaudet, 2024, p. 98). As controversas por muitos que estavam presentes eram que se a educação primária não daria conta de atender as demandas Surdas, como seria no ensino superior? Esse embate, ainda que rápido, de certa forma, deu o passo necessário para ultrapassar aquela visão simplista da formação educativa dos Surdos e, assim, olhar a condição humana.

O **sétimo documento** trata do Relatório de Auguste Houdin que nos ajuda a compreender a educação de Surdos com as demais formas educativas e as discussões que ocorreram no Congresso de Milão. Interessante que Auguste Houdin, diretor do Instituto de Surdos de Paris-Passy, já discutia sobre as principais questões que envovia o congresso acerca de contribuições da educação de Surdos para a educação em geral, ou seja, considerar o contexto de ampla formação educativa.

O que nos surpreende nesse documento é o levantamento histórico sobre a educação dos Surdos em seu percurso de educadores que ensinavam, cada qual com seu método e forma de instrução aos Surdos. Nessa direção, para nós pesquisadores, esses dados são oportunos, pois vamos compreendendo o itinerário dos Surdos, pela história da educação e da concepção linguística dos Surdos. Os nomes e o envolvimento com Surdos permitem sustentar o pensamento da época e como as correntes estavam envolvidas com a praticidade pedagógica.

O **oitavo documento**, relatório de Louis-Ernest Peyron, tem como caracterização uma análise crítica pontuando questões pertinentes às personalidades envolvidas e ao contexto discursivo. No dizer de Rodrigues e Vieira-Machado (2024, p. 11), “sob a lente de Peyron somos orientados a reler tudo desde um outro prisma, mas certos de que Milão havia sido uma batalha em que o vencedor estava desde o início já definido”, ou seja, o embate parecia já traçado para os que de fato apostavam na corrente do oralismo.

A resistência Surda, como movimento do século XIX, se fazia presente principalmente por aqueles que não concordavam com a dimensão do oralismo como aposta da prática educativa, mas a condição da língua de sinais deveria servir e ser

essencial para a prática pedagógica e método de ensino e outras formas de instrução que contribuísssem com a formação dos Surdos.

São oito documentos que foram pesquisados, analisados e traduzidos, de modo que contribuíram, sobremaneira, para repensar o contexto de época em mentalidade social do discurso, além, disso, oportuno para preencher algumas lacunas mencionadas pelos autores. Justamente uma dessas lacunas lança os organizadores numa outra direção: “ao longo de nossas pesquisas também nos perguntamos sobre como a imprensa da época teria recebido Milão” (Rodrigues; Vieira-Machado, 2024, p. 11). Essa preocupação articula bem com as complementações de análise por meio dos “quatro pequenos artigos do Corriere della Sera que nos mostra os preparativos para o Congresso e sua sessão de abertura”. Dada a importância do que ocorre sobre o Congresso de Milão, para os organizadores, desde uma compreensão de memória. Seguindo o historiador Pierre Nora (1993, p. 13), “vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações”, assim ao olhar para o Congresso de Milão (1880), no entendimento dos organizadores há uma fixação de “memórias e narrativas deformadas acerca da oposição binária entre Línguas de Sinais e língua oral” (Rodrigues; Vieira-Machado, 2024, p.11). Nessa direção, advertem que um único olhar para esse documento reduz em apagamento todo o percurso de educação de Surdos, em uma discussão binária.

Olhar para outras fontes e o cuidado na processualidade analítica, difere no modo interpretativo sobre o ocorrido. Dessa forma, devemos resgatar a memória com inúmeros olhares, fontes e criticidade de hoje. De modo a compreender, a mentalidade social e cultural, sem deformar cada período histórico.

Portanto, falar de memória não é necessariamente uma reminiscência, mas, a importância dessa, em uma determinada sociedade como forma de entender qual perspectiva e qual a relação que essa memória teve com essa mesma sociedade, ao mesmo tempo agente e objeto. Esse resgate do passado, mesmo que dicotomizado, não impede de trazer fatos históricos embutidos, que juntamente com o patrimônio documental possam ser explorados e assim contribuam para a construção de uma nova história.

O ponto crucial na visão de alguns historiadores está em questionar e compreender melhor o conceito de memória, sendo que se pode tratar desse aspecto por diversos caminhos, como por exemplo: a memória coletiva de uma determinada sociedade, a

memória individual de um determinado período que ficou marcado e que no presente apresenta alguns vestígios.

A memória de um patrimônio como produção de atas, relatórios, relatos, artigos, tipo de escrita, assinaturas, etc., são achados como alicerces da história, que permitem análises, comparações e uma melhor compreensão, tanto subjetiva como objetiva, da memória. À medida que se tem o fato histórico, a memória conversa com a história que é relembrada no desenvolvimento desse processo e as mudanças que dela advém.

Seguindo em registro da memória documental, em **nono documento** os quatro artigos sobre “os desdobramentos de Milão para a sociedade italiana”, nos permitem compreender a mentalidade cultural e as sucessões em anos posteriores.

A resistência Surda, está fortemente conectada às indignações sobre como esse Congresso de Milão foi ganhando proporção, dessa maneira, as manifestações, bem como o texto escrito pelo próprio Surdo, Victor-Gomer Chambellan em 1884, intitulado de *A Importância Incontestável da Linguagem Mímica no Ensinamento dos Surdos-mudos de Nascença*. Vejamos que o próprio título já gera o impacto social de sua época porque valoriza a importância da comunicação por meio das crianças Surdas. Assim, os questionamentos dos autores são oportunos à medida que buscam compreender “como os surdos teriam recebido as decisões de Milão. Chambellan, professor surdo aposentado para o papel essencial dos sinais para os surdos de nascença” (Rodrigues; Vieira-Machado, 2024, p. 11).

O Surdo Professor, Chambellan, em seus escritos compara a língua de sinais com a concepção gramatical da língua francesa e essa comparação linguística em pleno século XIX, mostra o intelectualismo Surdo em seu processo de resistência dos Surdos que, linguisticamente, historicamente, foi se constituindo.

O **último documento** é o artigo: *Os Abutres do Prometeu dos Surdos-Mudos* que foi escrito pelo Surdo Lucien Limosin. O Surdo francês faz uma analogia em referência à pessoa do Abade de l’Épée com o que ocorre com o Congresso de Milão e que repercute negativamente com a educação de Surdos. Nesse aporte, Limosin nos surpreende na maneira como essa analogia é retratada em tom crítico em fomento à defesa da causa Surda.

O Surdo Lucien Limosin, consciente do seu posicionamento, não queria que os Surdos, ao serem oralizados, passassem constrangimento social: “quer seja ouvindo suas línguas se embarraigarem, quer seja vendo seus olhos se aproximarem dos lábios dos

outros, a sociedade cruel classificará os surdos-mudos na categoria de idiotas e dementes” (Limosin, 2024, p. 180). Essa forma de reproduzir socialmente no modo comunicativo que não seja a própria língua de sinais deturpa, sobremaneira, a dignidade Surda.

Os documentos em torno do Congresso de Milão, envolvendo a formação educativa dos Surdos, por meio da análise dos organizadores permitiram, assim, desfazer e refazer novos olhares, com criticidade. Dessa forma, essa trajetória documental organizada contribui para repensarmos a maneira como os assuntos foram, realmente, tratados no campo acadêmico.

A fim de corresponder em qualidade a formação de pesquisadores, os organizadores, em texto autoral que denominaram de “Descaminhos despossíveis: dicas para se escrever (ou não) um artigo sobre história da educação de surdos”, ou seja, e buscaram de maneira didática orientar para evitar equívocos de interpretação sobre o que, de fato, foi o Congresso de Milão, e, assim, evitar reproduções em narrativas repetitivas, mas trazer uma aproximação afetiva por meio de fontes para um diálogo mais amplo com a nossa atualidade. Nas produções acadêmicas, acerca da história da educação de surdos, há inúmeras afirmações corriqueiras que denunciam a falta de seriedade com que alguns pesquisadores fizeram registros sem prestar atenção e sem checagem nas fontes primárias.

As posturas de Vieira-Machado e Rodrigues (2024), no fazer pesquisa e analisar as fontes documentais, prima pela honestidade e elaboração de questões para a compreensão historiográfica e abertura de novas temáticas discursivas. Nessa direção, quebram as atitudes equivocadas e reproduutoras sobre a trajetória educacional dos Surdos, silenciadas em suas concepções linguísticas. Singular abrir da ‘caixa de Pandora’ de onde tudo que sai não pode ser colocado de volta, mas fica como registro para que todos tenham acesso e, assim, contribuam para debelar a “historinha mal contada” (Vieira-Machado; Rodrigues, p.190).

A história não é linear uma vez que apresenta seus fluxos e meandros, embates. Por isso, no dizer de Walter Benjamin (1940), o historicismo vinculado somente à reminiscência é um caso de perigo, pois, considerado apenas pelo passado ou sob um olhar em seu caráter casual tende a estar fadado ao conformismo.

Por mais que o pesquisador tenha o compromisso com o historicismo atrelado a causalidade histórica, quando se trata da Educação de Surdos e levando-se em conta os fenômenos históricos, momentos e temporalidade no processo social em suas caracterizações: políticas, religiosas, sociais, econômicos, culturais, educacionais e

linguísticas, isso não é o suficiente em seu recorte! Portanto, o historicismo apenas se contenta em causalidade entre vários momentos da história.

Nessa direção, Walter Benjamin (1940, p. 7) vai dizer que “nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios”. Por isso, é preciso adotar o compromisso com o historicismo de maneira a deslocar para o compromisso com a historiografia! Esse é o olhar aguçado que precisamos ter em diferenciar a causalidade do historicismo e o fato histórico por meio da análise historiográfica. Nesse sentido o “historiador consciente disso renuncia a desfiar [...] os acontecimentos, [...] em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada” (Benjamin, 1940, p. 16), ou seja, reconfigurar as interpretações temporais em criticidade.

Esses autores-pesquisadores transcendem o historicismo daquela imagem “eterna do passado” ou do “era uma vez” ou “da reprodução de que ‘antes do oralismo os surdos eram felizes, após o famigerado e amaldiçoado congresso de Milão em 1880 surge o oralismo que acabou com os sinais, ‘decepou’ as mãos dos surdos (observe o sarcasmo)’” e criou essa universalização em tempo homogêneo e vazio, pois precisava ser preenchida por meio da historiografia em sua criticidade que tem em sua base um princípio de materialidade questionadora e, ao mesmo tempo, construtivo. Isso porque inclui o movimento de ideias em fluxo de embates, quando confronta enquanto mônada, sendo ‘indissolúvel’.

Em criticidade precisamos transcender o historicismo do seu modo linear ou em recorte temporal, em caracterização fenomenológica, para que o nosso papel enquanto historiador, pesquisador, em momento presente, assuma o compromisso com a historiografia de modo a sair da zona de conforto ao pesquisar sobre, a Educação de Surdos por meio de questionamentos-perturbadores de fontes documentais.

A condição humana, de atores Surdos no século XIX, nos congressos e documentos, são demarcações que legitimam em materialidade histórica no embate político e linguístico dos Surdos, sobre o processo de formação educativa. Cabe a nós historiadores e pesquisadores, em transição e diálogo passado-presente e/ou presente-passado, por meio de documentos históricos, avançar em contínua história e legitimidade aos Surdos e sobre os Surdos.

Esta longa produção de resenha da obra: *Fontes para Releer o Congresso Internacional de Milão de 1880*, em nome das comunidades Surdas, precisamente acadêmica, presta agradecimentos aos organizadores José Raimundo Rodrigues e Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado que, conjuntamente com os professores, tradutores e pesquisadores, desbravaram arduamente a análise documental em legitimidade a materialidade histórica em que os Surdos estavam inseridos em seu embate político-educativo e formativo de formadores.

Destarte, o título dessa resenha: *Tempo, História, Memória, Identidades e o Compromisso com o Historicismo e Historiografia sobre a Educação de Surdos*, simboliza amalgamas que nós, na condição de historiador e pesquisador, reconhecemos os entrelaçamentos em seu processo histórico e de resistência Surda!

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Sobre o Conceito de História**. 1940. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/benjamin/1940/mes/90.htm>. Acesso: 15 mai. 2024.
- CARR, Edward Hallet. **Que é História?** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1982.
- CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. **O Resgate da Memória da Escola Alarico Silveira por meio de Documentos**. Produção de Iniciação Científica. Universidade Nove de Julho, 2010.
- CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. **O Embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.
- CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. **Surdos Professores**: A Constituição de Identidades por meio de Novas Categorias pelo Trabalho em Territórios Educativos. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
- CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. Os Surdos vão à escola no Brasil: Breve Histórico. In: CUNHA JÚNIOR, Elias; STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1 [livro eletrônico] 1. ed.. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021.
- DOSSE, François. **A História**. Bauru, SP: EDUSP, 2003.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Fontes para reler Milão (1880)**: tradução dos relatórios “menores” (La Rochelle; Franck; Treibel; Denison; Gallaudet; Houdin; Peyron) e outros Documentos para Problematizar uma verdade sobre a Educação de Surdos. Itapiranga: Schreiben, 2024.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CONCEPTION ABOUT THE CAREGIVER'S ROLE BY GENERAL EDUCATION TEACHERS

CONCEPÇÃO SOBRE O PAPEL DO CUIDADOR POR PROFESSORES DO ENSINO COMUM

Eduardo José Manzini¹
Graziele Perpétua Fernandes Mello²

Abstract: The school caregiver has become a reality, and their importance is linked to changes in the school environment to accommodate students with more severe disabilities, especially in terms of motor abilities. The research question in this study is: what is the conception about the caregiver's role by general education teachers? Thus, the objective is to analyze the underlying conceptions of regular education teachers about the role of the caregiver in the classroom. Five teachers who worked in a single school in the interior of the state of São Paulo, and who had caregivers and students with disabilities enrolled in their class participated in the study. Data collection was conducted through semi-structured interviews and the content was written in a copybook. Data processing and analysis consisted of identifying the conceptions with the help of two judges who validated the conceptions extracted from the reports. The results indicated that the conceptions about the role of the caregiver is that they are a professional to give assistance to students with disabilities inside and outside the classroom. Emphasis was given by four participants in relation to the caregiver's role within the classroom, assigning them academic activities, such as reading and writing. In conclusion, the results contrast with the duties for hiring these professionals by municipalities, which would be to take care of issues related to hygiene, feeding, and commuting within the school.

Keywords: special education; school caregiver; conceptions; inclusive education.

Resumo: O cuidador escolar tem se tornado realidade e sua importância está atrelada às modificações do ambiente escolar para receber estudantes com deficiências mais severas, principalmente em termos motores. A pergunta de pesquisa neste estudo é: qual a concepção sobre o papel do cuidador por professores do ensino comum? Dessa forma, tem-se como objetivo analisar as concepções subjacentes de professores de ensino regular sobre a atuação do cuidador em sala de aula. Cinco professores do ensino comum que trabalhavam em uma única escola no interior do estado de São Paulo, e que possuíam cuidadores e estudantes com deficiência matriculados em sua turma, participaram da pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e Caderno de Conteúdo. O tratamento e análise dos dados consistiu em identificar as concepções com o auxílio de dois juízes, que validaram as concepções extraídas dos relatos. Os resultados indicaram que as concepções sobre a atuação do cuidador é a de que ele é um profissional para ajuda dentro e fora da sala. Ênfase foi dada por quatro participantes em relação às funções do cuidador dentro da sala de aula, atribuindo a eles atividades acadêmicas, como leitura escrita. Concluindo, os resultados se contrapõem às

¹ Doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1995), livre-docente em Educação pela Unesp de Marília (2008), e Pós-Doutorado na UERJ (2014). Atualmente é professor sênior voluntário e orientador de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Campus de Marília.

² Doutoranda e mestre em Educação - linha Educação Especial - pela UNESP Marília (2019). Atualmente é Professora efetiva na Sala de Recursos Multifuncional e na Sala de Apoio Pedagógico, ambas na Rede Municipal de Ensino.

atribuições para a contratação desses profissionais pelos municípios, que seria a de cuidar de questões relacionadas a higiene, alimentação e deslocamentos dentro da escola.

Palavras-chave: educação especial; cuidador escolar; concepções; educação inclusiva.

INTRODUCTION

School caregivers were not part of educational policies even when people began to talk about allowing students with disabilities to attend school in Brazil. The earliest reports from mothers with children with cerebral palsy already emphasized that they were prevented from entering school due to their motor disabilities. The obstacles were: 1) architectural issues, such as steps and stairs in the school; 2) the student's lack of independent movement; or 3) personal characteristics which prevented them from using the bathroom and eating meals at school. Thus, the students' mothers or sisters were invited to perform the role of helping them with these tasks to resolve this situation, which they did not perform independently. It is clear that the conditions were blamed on the students, as if the problem were theirs, but in reality, they were conditions that were lacking in the schools (Manzini, 1989).

Along these same lines, other studies with parents and teachers also indicated that the dependence and lack of autonomy of students who were more severely compromised for practical care, such as bathing and changing diapers, would be conditions that would prevent them from entering schools (Silveira; Neves, 2006). However, studies with parents of children with intellectual disabilities indicated the opposite direction, meaning that when they began attending regular school classes, their hygiene and eating habits improved and were generalized to the home environment, so that they gained independence and autonomy in life activities (Costabile; Brunello, 2005).

In turn, regular schools began to adapt with the discussion and dissemination of the Guidelines for Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education (Brasil, 2008). This document mentions the need for education systems to make monitor or caregiver roles available in the school routine to assist students with hygiene, eating and mobility needs. Although the guidelines described the need for the role of a school caregiver, it did not yet have the force of law at that time, but it was already possible to find the presence of a support intern within the classrooms.

A study by Araújo and Lima (2011) indicated that the support intern was considered a favorable measure for inclusion according to the parents of children with

disabilities who attended special or regular schools, or those whose children were not yet in school, especially in relation to the entry of more physically challenged children into school. This item was considered by parents as a major factor for including children with disabilities in school.

With the discussions and advances in educational policies aimed at the entry and permanence of students with disabilities in school (Brasil, 2008), the legislation began to guarantee some of the required conditions, such as the school support professional, renamed within the school as school caregiver.

Then with the discussions in the National Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the school support professional was included in the Statute of Persons with Disabilities (Brazil, 2015). The Statute indicates in its article 28 that it is the responsibility of the public authorities to “[...] ensure, create, develop, implement, encourage, monitor and evaluate [...]”, among several demands, the supply of school support professionals (Brasil, 2023, p. 20-22).

Therefore, despite the nomenclature being different, the terminology “caregiver” is found in the profiles of Brazilian municipalities to hire school support professionals, whose function and attribution are defined in the Inclusion Law, in item XIII, of article 3:

[...] school support professional: person who performs feeding, hygiene and transportation activities for students with disabilities and works in all school activities where necessary, at all levels and types of education, in public and private institutions, excluding techniques or procedures identified with legally established professions (Brasil, 2023, p. 11-12).

Therefore, the statute guarantees an old demand, and most importantly it was transformed into Law number 13.146, in 2015, and updated in 2023. In analyzing this law, there is a definition of the duties of this professional which can be summarized as care for hygiene, food and transportation. Its application is intended for the various education modalities and levels, regardless of whether it is a public or private educational institution. There is a specific care in the law, because there are professions that also work with the same target audience as Special Education, so they are excluded from those that were already legally determined. An incursion into this interpretation can refer to the school support teacher, who has other functions different from those of the school support professional.

In reality, the municipalities and states of the federation are responsible for hiring school support professionals and the nomenclatures of the notices may be different, as Lopes (2018) rightly pointed out in his research that covered different states of Brazil: 1) Assistants/Interns; 2) Child development assistant (*Auxiliar de desenvolvimento infantil - ADI*); 3) School life assistant (*Auxiliar de vida escolar – AVE*); 4) or caregiver.

Research on school caregivers indicates that these professionals can address the motor and cognitive limitations of students in the target audience for Special Education and are essential to the inclusion process. According to Alessi Júnior *et al.* (2022), caregivers also work to guide students' activities and socialization activities, and often to meet pedagogical demands, as they “[...] are involved in the teaching-learning process, working together with all teachers (Alessi Júnior *et al.*, 2022, p. 244).

Certainly, the caregiver's role in the school environment routine is extremely important for the school inclusion of students with disabilities. However, one caveat must be pointed out: would they be able, with a high school diploma, to work in the teaching and learning process with academic activities?

In this sense, the question falls on training these professionals. In terms of training, the requirements for hiring these professionals can be very different in municipalities and states. For example, in 2016, the city of Santa Rita in the state of Paraíba opened a call for applications for Level II Education Agents (caregivers for people with special needs), and the minimum educational requirements were to have completed high school and a teacher training course (Facet, 2016).

Certainly, caregivers can bring other benefits by gaining a deeper understanding of the socio-emotional characteristics of students with disabilities, as they can create an emotional bond with them and better understand their needs (Alessi Júnior *et al.*, 2022; Araújo; Lima, 2011), as caregivers are responsible for assisting with basic tasks such as hygiene, feeding, and getting around; and they will be close to the student at other times and in socializing spaces, outside the classroom.

In order to understand the problem presented, the research question that led to the structuring of this study was: what is the conception of the caregiver's role by regular school teachers?

OBJECTIVE

This study is part of a larger research project that sought to analyze the various conceptions about the role of teachers with students with disabilities. In this sense, the objective of the present study was to analyze the underlying conceptions of regular education teachers about the role of caregivers in the classroom.

METHOD

The study presented herein uses a descriptive approach, being a cross-sectional study based on a qualitative analysis with the data collected through interviews and content notebooks.

The research participants were five regular school teachers who worked at a single school in the interior of the state of São Paulo, Brazil, and had students with disabilities enrolled in their class. The inclusion criterion for the sample was that in addition to having experience with students with disabilities, all teachers also had a caregiver in their classroom who worked with these students. Each teacher in the convenience sample taught a class and had a student with a disability enrolled. More specifically, of the five students with disabilities, four had intellectual disabilities and one had an intellectual disability with autism. The school had a Resource Room that served the students, and all of them had a report.

Data collection began through a semi-structured interview and was complemented by other collection sessions using the Content Notebook. A script with open questions was prepared with several themes to conduct the interview. The script was evaluated by master's and doctoral students who were taking a scientific methodology course whose theme was the interview.

After the evaluation, the questions were modified and the script was sent to two external judges who had experience in Special Education and with the use of interviews as indicated by the literature in the area (Manzini, 2020). The final script was prepared after this evaluation. It is interesting to note that the final script did not mention questions about caregivers, a fact which appeared during the interviews with the five participants mentioned in the inclusion criteria of this study. This fact occurred due to two questions in the script: "Do they (students with disabilities) participate in the activities? Do they

receive any help?”. The conceptions about caregivers was deepened in the second collection through the content notebook.

The content notebook was a procedure developed by Dr. Carolina Martuscelli Bori (Manzini, 2020) and later used by several researchers in their research work on the verbal reports of participants (Nunes, 2019; Manzini, 1989; Mello, 2019). The information in the content notebook comes from the transcribed statements of an interview (unstructured or semi-structured). The transcription is done in full and contains the statements of the interviewer and interviewee. The notebook is prepared on a sheet of A4 paper in portrait position. The first page contains a message to the research participant, informing them that the notebook was prepared with all the questions and answers that occurred during the interview. The notebook is divided into columns, with the first containing the most important message for the researcher, the second column the important message, the third column is important, but a little further from the main objective, and so on, the notebook is divided in order of importance. This composition and the column titles depend on the research problem and the objective to be achieved. Five or six columns are generally sufficient to format the notebook. The column titles must be clear to the interviewee and are identified after the interview. Therefore, the procedure analyzes the content and the information is inserted into the columns, forming a notebook with several pages, hence the name content notebook (Manzini, 2020).

After collecting data through the semi-structured interview with the five teachers and after transcribing the verbal data, it was possible to prepare the content notebook; the notebook was composed of four columns, as shown in Table 1.

Table 1 – Content notebook columns.

What do I do with the student?	What do I think about to plan and execute this ?	What does the student do?	Other information
Questions and answers	Questions and answers	Questions and answers	Questions and answers

Source: Author's own elaboration.

With each page turned, the header with the names of the columns remains in the notebook to guide the reading. This formatting can be done by inserting the names of the columns from the content notebook into the MS Word header.

The procedure for the data collection sessions consists of reading the information in the notebook with the participant, and the researcher can then ask new questions about

the topic and delve deeper into the information. The participant can voluntarily change the information, talk more about the topic, or ask to remove some information. In other words, the procedure gives validity on the participant's part to the information that is now in written form.

This information was presented to the participants during the data collection on the first page of the notebook: "This notebook contains all the oral information you gave during our interview. Now, you can read, reformulate, change or add to any of it". The data collection sessions are conducted with the researcher reading it aloud. A notebook is given to the interviewee. Additional questions can be inserted into the researcher's notebook to be delved into during the data collection sessions. The number of sessions may vary according to the content. More than three data collection sessions are generally rare, and the subject may be exhausted in the second or third data collection session.

The data collection sessions are recorded and with the help of the content notebook, and later the information (changes, reformulations or additions) are transcribed and inserted in the exact points of the notebook where the reading occurred. This was the procedure followed in the data collection of the present study, which included the initial semi-structured interview and a single data collection using the content notebook.

The data analysis and treatment was performed based on the content notebook. The researcher and two other researchers participated in identifying the conceptions. The definition of conception used was based on Mendes (1995). For the author, conception is:

[...] the result of the set of information which enables individuals, social groups, society, or culture, to describe the characteristics of the phenomenon, or the way in which it manifests itself, identify the phenomenon based on the characteristics described, explain its occurrence through the establishment of relationships between determined and consequent events, and derive strategies to intervene in the condition (Mendes, 1995, p. 8).

Based on this author's theoretical framework, a detailed reading of the transcripts was performed to identify and name each conception. The judges indicated by agreement whether the quoted excerpt displayed a conception and whether the name given to it was appropriate. This agreement procedure between judges served to validate the data and is known as consensual analysis between the researcher and the two judges.

The example below illustrates how the conceptions were identified and named.

[...] So I think they need a tutor, the same activity that I prepared, doesn't even need a tutor to have prepared it (P4).

Conception identified and named P4 - *Conception about the caregiver*.

After identifying the concepts, another treatment was carried out to analyze how, and if, the participants indicated how to resolve the situation described. Again, based on Mendes (1995), people can explain the occurrence of facts and establish relationships to proceed with strategies to intervene in that situation. Table 2 presents an example of this analysis.

Table 2 – Conception of the caregiver's role.

Identification of the situation	How to resolve the situation
P1: Because I alone would not be able to take care of my class and take care of D. at the same time, because he requires much more attention than other students.	P1: I start the activity with him, showing him how to do it and also showing the caregiver, and she continues.

Source: Author's own elaboration.

The results of the processing and analysis of the collected data are presented below.

RESULTS AND DISCUSSION

As already mentioned, all five participants presented their conceptions regarding the caregiver's role. Information about the conceptions can be seen in table 3 below.

Table 3 – Conception of the caregiver's role.

Identification of the situation	How to resolve the situation
P1: Because I wouldn't be able to take care of my class and take care of D. at the same time, because he requires much more attention than other students.	P1: I start the activity with him, showing him how to do it, and also showing the caregiver, and she continues.
P3: When they removed the caregiver, I had to put her next to me. She had to sit in the front, and I helped	P3: In oral classes she listened, but when it was time to write, to actually write, she needed the caregiver.

<p>her as much as I could, but it was very difficult and complicated, because I had to leave her and give more attention to the class, which had a much larger number of students.</p>	<p>P3: The caregiver helped, we worked on different activities for her.</p>
<p>P3: Many times it was questioned here, in my class, that she didn't need it because she went to the bathroom by herself, drank water by herself, but J. here, I don't think it's a daycare, we're not here to teach her how to drink water or go to the bathroom.</p>	<p>P3: Because she already knows how (to drink water and go to the bathroom), J. is here to learn, to learn to read and write, and that's the part where she needs the caregiver the most.</p>
<p>P4: So I think they need a tutor (caregiver), the same activity that I prepared, doesn't even need the tutor to have prepared it.</p> <p>A: I think so, a person who would stay there by their side, like the caregiver and the tutor. The caregiver is responsible for hygiene and food, but here in this city, the caregiver ends up staying inside the classroom to help too, but not in the state, for example, the caregiver is responsible for food and hygiene outside the classroom. Theoretically, the tutor would be responsible for the pedagogical part.</p>	<p>P4: But if he stayed there next to me with my activity, like the monitors, the assistant teachers. That's it, helping him, using some resource too, look at the alphabet, look at this letter, pay attention to the alphabet.</p>

<p>P4: Because I see that G. wants to read, he scans the alphabet.</p>	<p>P4: So it's very difficult, if he had someone there by his side, with the alphabet ready for him. I think it's the tutor, not the caregiver, he knows how to manage on his own.</p>
<p>P5: [...] because the others, for the most part, had autonomy, did almost everything by themselves, it was corrected on the board, those who had more difficulties we gave a more special look at.</p>	<p>P5: I would prefer it if I were with him (the caregiver), because then I would give guidance and the person would talk to the child.</p>

Source: Author's own elaboration.

In analyzing the excerpts from the transcripts shown in Table 1, it can be identified that the conceptions about the caregiver are related to what the teachers initially think about their students and the situation. The time factor needed to take care of the classroom and the student is mentioned by two teachers: "[...] I wouldn't be able to take care of my class and take care of D. at the same time alone (P1)"; "[...] I had to leave her and give more attention to the classroom (P2)". Thus, from the teachers' point-of-view, the caregiver would be responsible for giving attention to the student to resolve this situation, especially to carry out the activities: "[...] but when it was time to write, to actually write, I needed the caregiver (P3)".

One of the teachers mentioned that he had already been asked why a caregiver was present, since her student was independent in relation to drinking water and going to the bathroom. For her, the caregiver would have another function, which would be to help in the process of learning to read and write: "[...] because she already knows how (to drink water and go to the bathroom), J. is here to learn, to learn to read and write, and that is the part where she needs the caregiver the most" (P3). P4 also conceived this in this same direction: "[...] That's it, helping him, using some resource as well, look at the alphabet, look at this letter, pay attention to the alphabet".

Another interesting fact is that one of the teachers indicates knowing exactly what the caregiver's function is, but the report also presents divergences about the different attributions that the State and Municipality assign to this position:

[...] but here in this city, the caregiver ends up staying inside the classroom to help too, but the state, for example, doesn't, the caregiver is to take care of food and hygiene outside the classroom. Theoretically, the tutor would be responsible for the pedagogical part (P5).

Therefore, it is clear from the reports that the teachers' conception was that the caregiver should have the role of assisting in pedagogical activities, as pointed out in the previous examples. Perhaps a more aggravating issue is knowing that the caregiver would not have the training to perform this function, but even so it would be a means to resolve the classroom situation, as mentioned by one of the teachers: "[...] So I think they (students) need a tutor; the same activity that I prepared, does not even need the tutor to have prepared it (P4)". Only one teacher made it clear in his conception what his student needed: "[...] do you think they would need a caregiver? (interviewer's question). No, in my opinion not. Maybe a tutor teacher (P2)". The reports convey an underlying message: the teachers conceive that the caregiver is not prepared to work with teaching and learning issues. Therefore, one way to resolve this situation is to guide the caregiver on how he or she should conduct the pedagogical activity: "[...] I start the activity with him or her, showing him or her (the student) how to do it, and also showing the caregiver, and she continues" (P1); "[...]: The caregiver helped, we worked on different activities for her." (P3); "[...] I would prefer her to be with him or her (the student), because then I would give guidance and the person (the caregiver) would talk to the child" (P5).

It is possible to see some of the duties of this professional in observing the legislation that indicates the profile for hiring educational caregivers in municipalities in the interior of São Paulo, as provided in Complementary Law No. 045, of December 14, 2017. One of the first issues of the law is that it focuses on the target audience of the school as mainly indicating students with motor difficulties, which may be in the upper limbs, to perform activities such as having a snack; or in the lower limbs related to movement. The situations which involve basic care in the daily activities of the school are mentioned, including: 1) giving the student a snack and promoting oral hygiene; 2) assisting in hygienic activities related to using the bathroom, such as body and intimate hygiene, and changing diapers and clothes; and 3) care with postural adjustment, which involves moving around safely (Promissão, 2017).

Therefore, one question which may arise is about the appropriateness of hiring caregivers for students with intellectual disabilities without motor difficulties. Although the students have reports on their cognitive condition, there is no mention in the reports about the need for caregivers for these students regarding activities of daily living and movement within the school. It seems that the needs of the teachers, which are evident in the reports, are directed towards auxiliary pedagogical activities with these students.

In analyzing Complementary Law No. 045, it is possible to verify a character related to educational needs in one of its attributions: “[...] understand basic indications contained in the student’s academic record with reference to special educational needs”. However, this topic is not very clear in relation to what to understand and what the caregiver’s attribution would be. Perhaps the research participants needed another professional: the assistant teacher, or support teacher or tutor, as evaluated by one of the research participants (P2). The legislation on assistant teachers or tutors where the study was conducted indicates that the support teacher performs recovery tasks for students with low academic performance and their expected training is a Full Undergraduate Degree in Pedagogy or a Higher Normal Course or at Intermediate Level (Teaching).

The requirement at the municipal and state hiring levels for training *school support professionals* has been to have completed high school. This issue is also analyzed by Lopes (2018) in her study on the profile and performance of caregivers whose data were collected in more than one state of the Federation; she found that most caregivers who participated in the study had temporary positions, were hired by outsourced companies and had completed high school. The author found that there was a lack of standardized duties for this professional. The duties were provided by the school management and the outsourced companies provided a 15-day course. In turn, she found in documents that the school support professional in four schools in the study also had the role of assisting in pedagogical activities. The author emphasizes that care with hygiene, transportation and food was the subject of reports from all the managers who participated in the study. In cities considered large, such as Campinas, the city government indicates in its guidance document on the caregiver service that it is not the role of this professional to develop pedagogical activities (Campinas, 2021). The Department of Education establishes a list of duties for this professional, who is also hired by outsourced companies.

One of the issues that needs to be discussed is: what specific training should be required for the role of caregiver or school support professional? The literature on students with cerebral palsy presents a series of precautions for these children and young people: 1) the need to know the key points for holding and manipulating lower and upper limbs; 2) care with food to avoid inhaling food; 3) care with postural adaptation, furniture and wheelchairs to avoid worsening the motor condition of these students; 4) how to promote communication and interaction using alternative communication resources. These would be just some of the content that should be present in training caregivers for this type of student condition and that could be considered in educational policies aimed at school inclusion.

CONCLUSION

The results indicated that teachers' conceptions of caregivers are linked to situations which require pedagogical activities that (according to teachers) they are unable to perform due to the time they have to spend in the classroom and with students with disabilities. Thus enters the figure of the caregiver to assist and provide continuity in activities, such as reading and writing. On the one hand, there is an underlying message from the research participants that the caregiver is not prepared to deal with teaching and learning situations, which seems to create a stalemate. On the other hand, to resolve this stalemate, teachers put themselves in the position of teaching the caregiver how to develop pedagogical activities with students with intellectual disabilities.

It can be concluded that the participants' conceptions of caregivers do not correspond to what the legislation determines about the profile for hiring educational caregivers, which proclaims what the role of this professional would be: to perform personal care activities for students with disabilities, such as hygiene, feeding and helping with transportation.

Finally, it seems that the lack of a support teacher or tutor, whose role is to assist the teacher in pedagogical activities, shifts (according to reports) to the caregiver a role for which he or she is not prepared.

REFERENCES

ALESSI JÚNIOR, Altair; CLOSS, Bruna; SOUSA, Douglas Antoni de Jesus; ALTOÉ, Solange da Silva Alves; BORDINHÃO, Thais; ROCHA, Joceli Mota Correia da. A

importância do cuidador no atendimento educacional regular e especializado - (AEE). **Contemporânea –Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 1, p. 234 - 254, jan./fev. 2022.

ARAÚJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice Dias Ribeiro de Paula. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 281-304, dez., 2011.

BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência**: Lei no 13.146/2015. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 maio 2024.

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

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei N°13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

CAMPINAS (Município). **Orientações sobre o serviço do cuidador**: organização do trabalho, trâmites para solicitações e funções. Departamento Pedagógico, Coordenadoria de Educação Básica. Núcleo de Educação Especial, 2021. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Sobre%20o%20Serv%C3%A7o%20de%20Cuidador.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

COSTABILE, Camila; BRUNELLO Maria Inês Britto. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, set./dez., 2005.

FACET. **Concursos**. Prefeitura Municipal de Santa Rita, edital de concursos, 2016. Disponível em: http://www.facetconcursos.com.br/santarita/edital_santarita.pdf. Acesso em: 26 maio 2024.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental**: visão do agente institucional e visão do egresso. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1989.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: Abpee, 2020.

MANZINI, Eduardo José. Segregação e integração do indivíduo deficiente físico: depoimento de uma mãe sobre a realidade educacional. **Didática**, Marília, v. 25, p. 139-152, 1989.

MELLO, Grazielle Perpétua Fernandes. **Concepções de professores da sala regular sobre ensino para alunos com deficiência**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, Marília, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

NUNES, Vera Lúcia Mendonça. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília, Marília, 2019.

PROMISSÃO (Município). **Lei Complementar nº 045**, de 14 de dezembro de 2017. Disponível em https://www.promissao.sp.gov.br/portal/leis_decretos/2880. Acesso em: 22 maio 2024.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.